

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Les situations d'apprentissage d'entraîneurs québécois de niveau  
développement

Par  
Gabrielle Lebel

Mémoire présenté à la Faculté des Sciences de l'Activité Physique

En vue de l'obtention du grade de

Maître es sciences (M.Sc.)

Sciences de l'activité physique

Janvier 2018

© Gabrielle Lebel, 2018

## UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Les situations d'apprentissage d'entraîneurs québécois de niveau  
développement

Gabrielle Lebel

Directeur de recherche :	Martin Roy, Ph. D. Faculté des Sciences de l'Activité Physique, Université de Sherbrooke
Membre du comité :	François Vandercleyen, Ph. D. Faculté des Sciences de l'Activité Physique, Université de Sherbrooke
Membre du comité :	Pierre Trudel, Ph.D. École des sciences de l'activité physique, Université d'Ottawa
Doyenne :	Isabelle Dionne, Ph.D. Faculté des Sciences de l'activité Physique, Université de Sherbrooke

## LES REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire qui représente l'aboutissement de deux années et demie de travail de recherche dans le domaine de l'activité physique, je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire ainsi qu'à la réussite de ces formidables années universitaires. Je tiens d'abord à remercier sincèrement le Pr. Martin Roy qui, en tant que directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu me consacrer et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Sa grande rigueur et sa capacité d'analyse m'ont guidé tout au long de mon cheminement et m'ont permis d'élever ma qualité de rédaction et mon sens de réflexion critique. Mes remerciements s'adressent également au Pr. François Vandercleyen, mon codirecteur, pour sa contribution à l'élaboration de ce projet de recherche, ainsi que la générosité dont il a su faire preuve malgré ses charges académiques et professionnelles. D'autre part, j'exprime ma gratitude à Pierre Trudel, Ph.D. pour l'évaluation du présent mémoire, mais également pour avoir contribué significativement à mon inspiration dans la conception du présent mémoire, de par les nombreux travaux de recherche à son actif. Je tiens également à remercier tous les entraîneurs qui m'ont permis de concrétiser ce projet en partageant avec moi leur passion, leur vécu et leurs connaissances de leur sport. Sans eux, ce projet n'aurait pu voir le jour. Finalement, j'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragée chacun à leur façon au cours de la réalisation de ce mémoire. Merci à tous et à toutes.

## LE SOMMAIRE

L'entraînement sportif est un processus de préparation systématique de l'athlète visant l'amélioration de son niveau de performance, ou la réduction de la régression, dans une discipline sportive aux plans (a) physique, (b) technique, (c) tactique, (d) psychologique, (e) social/moral et (f) théorique (A.C.E., 1989; Bompa et Haff, 2009; Roy, 2012). Ce processus d'entraînement est supervisé par un entraîneur dont les tâches sont reconnues pour leur diversité, leur complexité et l'interrelation entre celles-ci (Côté, Salmela, Trudel, Baria et Russell, 1995). À cet effet, les entraîneurs doivent développer et posséder un large éventail de connaissances et compétences (Cushion et al., 2003).

Afin de mieux conceptualiser l'ensemble des tâches des entraîneurs ainsi que les variables qui influencent leurs interventions auprès des athlètes, le modèle de l'entraînement développé par Côté et al., (1995) a donc été utilisé comme cadre de référence à la présente étude. Ce modèle, présente les principales tâches réalisées par l'entraîneur en lien avec (a) l'entraînement, (b) la compétition et (c) l'organisation, ainsi que les trois composantes périphériques à l'entraînement qui sont (a) les caractéristiques de l'entraîneur, (b) les caractéristiques des athlètes, et (c) les facteurs contextuels à la pratique (Trudel et Gilbert, 2006). Le processus d'entraînement mis en place par l'entraîneur est guidé par sa structure cognitive, incluant ses connaissances, ses représentations de ses athlètes, ses schèmes de pensées et son modèle de développement des athlètes (Knowles, Borrie et Telfer, 2005). Cela dit, la complexité et la complémentarité des tâches des entraîneurs telles qu'illustrées par le modèle de Côté et al., (1995) soulèvent des interrogations sur le parcours et les situations d'apprentissage vécues par les entraîneurs. Cela met en lumière l'importance qui doit être accordée à la formation des entraîneurs pour leur permettre d'intervenir efficacement en tenant compte de l'ensemble de ces variables.

La représentation de l'apprentissage des entraîneurs par la modification de la structure cognitive produite par Werthner et Trudel (2006) adaptée de Moon (2004) a également été utilisée dans la présente étude comme un second cadre de référence, ce dernier se superposant au premier pour permettre la conceptualisation de l'apprentissage des entraîneurs. En effet, il est bien connu que les entraîneurs possèdent des profils d'apprentissage très variés. La représentation de l'apprentissage de Werthner et Trudel (2006) présente donc les trois principaux types de situations d'apprentissage auxquels les entraîneurs peuvent avoir recours soit (a) les situations assistées, (b) les situations non-assistées, et (c) les situations internes. Ces

trois types de situations d'apprentissage s'avèrent complémentaires et nécessaires pour permettre le développement global des connaissances et compétences des entraîneurs (Gilbert et Trudel, 2006; Lemyre et Trudel, 2004; Werthner et Trudel, 2006, 2009; Wright, Trudel et Culver, 2007;). L'utilité et la contribution de chacune de celles-ci sur le plan du développement des connaissances et compétences en fonction des tâches des entraîneurs sont soulevées dans la littérature.

Cette étude porte donc sur le parcours d'apprentissage des entraîneurs de niveau développemental québécois. Plus précisément, l'intérêt est porté sur un aspect qui n'a pas été documenté à ce jour, soit les différents types de situations d'apprentissage auxquels les entraîneurs québécois de niveau développement ont recours tout au long de leur carrière pour acquérir les connaissances et compétences nécessaires à l'accomplissement de leurs fonctions professionnelles.

Les résultats corroborent la littérature à l'effet que les entraîneurs apprennent grâce à une combinaison de multiples situations d'apprentissage étroitement liées les unes aux autres, et selon un parcours très idiosyncrasique. D'abord les situations assistées telles que les formations à large échelle sont peu valorisées, car pas assez adaptées à leur contexte et pas assez concrètes selon eux. Ensuite, les situations non assistées sont les plus valorisées, et se traduisent par l'apprentissage social (Trudel et Gilbert, 2006 ; Werthner et Trudel, 2009) et expérientiel (Sfard, 1998) soit par (a) les interactions avec des collègues, (b) l'observation ou (c) l'accumulation d'expérience comme entraîneur ou même l'expérience passée comme athlète. C'est d'ailleurs ce type de situations d'apprentissage qui semble permettre aux entraîneurs de développer leur capacité de réflexion au fil du temps et ainsi pouvoir générer des apprentissages internes.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LES REMERCIEMENTS.....</b>	<b>iii</b>
<b>LE SOMMAIRE.....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>ix</b>
<b>PREMIER CHAPITRE : Introduction.....</b>	<b>1</b>
1.1. L'entraînement sportif :.....	1
1.2. Le travail des entraîneurs sportifs.....	1
1.3 Connaissances et compétences nécessaires au travail des entraîneurs sportifs.....	2
1.4 Bref aperçu du mémoire.....	3
<b>DEUXIÈME CHAPITRE : Problématique.....</b>	<b>4</b>
<b>TROISIÈME CHAPITRE :.....</b>	<b>7</b>
3.1 Le modèle de l'entraînement sportif de Côté et al., (1995).....	7
3.1.1 Les tâches d'entraînement.....	8
3.1.2 Les tâches de compétition.....	9
3.1.3 Les tâches d'organisation.....	9
3.1.4 Les composantes périphériques.....	10
3.1.5 Les conclusions de la littérature au sujet du modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995).....	11
3.2 Représentation de l'apprentissage des entraîneurs par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) basé sur les travaux de Moon (2004).....	13
3.2.1 L'apprentissage des entraîneurs.....	13
3.2.2 Situations d'apprentissage assistées.....	17
3.2.3 Les situations d'apprentissage non-assistées.....	20
3.2.4 Les situations d'apprentissage internes.....	28
3.2.5 Complémentarité des situations d'apprentissage.....	31
3.2.6 Résumé du troisième chapitre.....	32
<b>QUATRIÈME CHAPITRE : Méthodologie.....</b>	<b>33</b>
4.1 Cadre méthodologique de l'étude.....	33
4.2 Participants.....	34
4.2.1 Population à l'étude.....	34
4.3 Recrutement des participants.....	37
4.4 Instrumentation.....	37
4.4.1 Technique utilisée.....	37
4.4.2 Conception et structure du guide d'entretien.....	38
4.5 Déroulement du projet.....	41
4.5.1 Projet Pilote.....	41
4.5.2 Déroulement de la cueillette de données.....	42
4.6 Analyse des données.....	43
La méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1987).....	44
4.7 Validité des données.....	45

4.8	Considérations éthiques.....	46
<b>CINQUIÈME CHAPITRE : Résultats.....</b>		<b>47</b>
5.1	<b>Objectif 1 : Les situations d'apprentissage expérimentées par les entraîneurs en lien avec les trois principales tâches du modèle d'entraînement de Côté et al., (1995).....</b>	<b>48</b>
5.1.1	Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les tâches d'entraînement.....	48
5.1.2	Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les tâches de compétition.....	53
5.1.3	Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les tâches d'organisation.....	57
5.2	<b>Objectif 2 : Les situations d'apprentissage expérimentées par les entraîneurs en lien avec les trois composantes périphériques du modèle de Côté et al., (1995).....</b>	<b>61</b>
5.2.1	Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les caractéristiques de l'entraîneur.....	61
5.2.2	Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les caractéristiques des athlètes.....	66
5.2.3	Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les facteurs contextuels.....	69
5.3	<b>Objectif 3 : Les situations d'apprentissage qui sont mises en place par les entraîneurs pour continuer d'apprendre dans leur pratique actuelle.....</b>	<b>74</b>
5.4	<b>Objectif 4 : Les situations d'apprentissage qui sont les plus valorisées et les plus bénéfiques pour les entraîneurs .....</b>	<b>79</b>
<b>SIXIÈME CHAPITRE : Discussion .....</b>		<b>84</b>
6.1	L'apprentissage par les situations assistées.....	84
6.2	L'apprentissage par les situations non-assistées.....	88
6.3	L'apprentissage interne .....	91
<b>SEPTIÈME CHAPITRE : Conclusion .....</b>		<b>94</b>
7.1	Limites de l'étude.....	96
7.2	Futures pistes de recherche .....	98
<b>Références .....</b>		<b>101</b>
<b>ANNEXES .....</b>		<b>111</b>
<b>ANNEXE A.....</b>		<b>112</b>
<b>ANNEXE B.....</b>		<b>115</b>
<b>ANNEXE C.....</b>		<b>117</b>
<b>ANNEXE D.....</b>		<b>118</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Caractéristiques des participants.....	36
Tableau 2: Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les tâches d'entraînement .....	52
Tableau 3: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant leurs tâches de compétition .....	56
Tableau 4: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant leurs tâches d'organisation .....	60
Tableau 5: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant leurs caractéristiques d'entraîneurs .....	65
Tableau 6: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant les caractéristiques des athlètes .....	67
Tableau 7: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant les facteurs contextuels .....	73
Tableau 8: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant les méthodes utilisées pour continuer d'apprendre .....	78
Tableau 9: Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les situations les plus bénéfiques selon eux .....	83



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de l'entraînement sportif (Côté, Salmela, Trudel, Baria et Russell, (1995).....	11
Figure 2: Représentation de l'apprentissage des entraîneurs par la modification de la structure cognitive par Werthner et Trudel (2006) adaptée de Moon (2004).....	16

## **PREMIER CHAPITRE : Introduction**

### **1.1. L'entraînement sportif :**

Dans le cadre de la présente étude, la définition qui sera utilisée pour l'entraînement sportif est celle d'un processus de préparation systématique de l'athlète visant l'amélioration de son niveau de performance (ou la réduction de la régression) dans une discipline sportive (situation de compétition) aux plans (a) physique, (b) technique, (c) tactique, (d) psychologique, (e) social/moral et (f) théorique (A.C.E., 1989; Bompa et Haff, 2009; Roy, 2012). Cet ensemble de pratiques formalisées vise donc à faire progresser les athlètes pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel (Saury et Sève, 2004).

### **1.2. Le travail des entraîneurs sportifs**

Il est reconnu que dans la pratique sportive, le rôle de l'entraîneur<sup>1</sup> est déterminant, voire même central, pour viser le développement d'athlètes accomplis sur les plans sportif et personnel (Lyle, 2002). Le rôle de l'entraîneur sportif est complexe en raison de la grande diversité de tâches à accomplir que ce soit sur le plan (a) de l'entraînement, (b) du soutien en compétition et (c) de l'organisation et l'interaction entre celles-ci (Côté et al., 1995). C'est d'ailleurs en raison de la nature hautement dynamique et complexe (Cushion, Armour, et Jones, 2003) du travail des entraîneurs, que ces derniers doivent développer un large éventail de compétences et connaissances. Celles-ci sont mises à contribution dans leurs interventions considérant les facteurs contextuels, dont le profil des participants qui

---

<sup>1</sup> L'utilisation du genre masculin dans ce mémoire n'a pour but que d'alléger le texte.

influence également leur travail, tel qu'illustré par le modèle de Côté et al., (1995) dans le chapitre présentant le cadre théorique.

### **1.3 Connaissances et compétences nécessaires au travail des entraîneurs sportifs**

Les entraîneurs doivent acquérir de nombreuses connaissances factuelles en lien avec l'entraînement spécifique à leur discipline pour le développement des aptitudes et habiletés des athlètes, ce qui fait référence aux connaissances déclaratives (Gagné, 1985; Tardif, 1997). Toutefois, pour être en mesure de mettre en œuvre ces connaissances auprès de leurs athlètes, ils doivent également développer des connaissances procédurales, communément appelées les savoir-faire (Tardif, 1997) qui indiquent les procédures de l'action (Tochon, 2002), soit la mise en œuvre des connaissances déclaratives sur le terrain. Finalement, les connaissances contextuelles ou conditionnelles permettent de bien situer l'action au bon moment et dans le bon contexte de pratique (Tochon, 2002). C'est particulièrement à ce troisième type de connaissances que l'on associe la compétence d'un entraîneur. Dans ses travaux, Jonnaert (2009) définit la compétence comme la mise en œuvre, par une personne, de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou de savoir devenir dans une situation donnée. De plus, selon Jonnaert (2009), la compétence est toujours contextualisée dans une situation précise et elle est dépendante de la représentation que la personne se fait de la situation. C'est pourquoi la représentation mentale que l'entraîneur possède par rapport à ce qu'il doit faire pour développer ses athlètes et accomplir l'ensemble de ses tâches influence grandement les actions qu'il entreprend.

#### **1.4 Bref aperçu du mémoire**

Dans les prochains chapitres de ce mémoire, la problématique permettra de faire l'état de la situation concernant l'apprentissage des entraîneurs québécois de niveau développement, ainsi que d'identifier les enjeux au niveau des types de situations d'apprentissage auxquels ils ont recours pour développer leurs connaissances. Le chapitre suivant présentera les cadres de référence de l'étude. Deux modèles théoriques seront alors exposés pour établir les fondements théoriques de cette étude, soit (a) le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995) qui servira à conceptualiser les différentes tâches des entraîneurs, ainsi que (b) une représentation de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive tirée des travaux de Werthner et Trudel (2006) basé sur le modèle de l'apprentissage de Moon, (2004) qui contribue à définir les différents types de situations d'apprentissage auxquels les entraîneurs ont recours pour apprendre. Ils seront présentés avec les conclusions de la littérature y étant associées afin de faciliter la lecture du document. Dans le chapitre portant sur la méthodologie, les caractéristiques des participants de l'étude, le déroulement du projet ainsi que la démarche d'analyse des données seront présentés. Finalement, les principaux résultats obtenus à l'issue de la collecte et de l'analyse des données seront exposés. Viendra ensuite la discussion où les principaux résultats obtenus seront mis en relation avec les conclusions de la littérature, tout en s'appuyant sur les cadres de référence de Côté et al., (1995) et celui de Moon (2004). Pour terminer, la conclusion résumera les résultats obtenus, et présentera des recommandations au regard de la formation des entraîneurs ainsi que des perspectives de recherches futures

.

## **DEUXIÈME CHAPITRE : Problématique**

Parmi les études recensées dans ce travail portant sur la formation des entraîneurs, une seule s'est penchée, sur la situation des entraîneurs oeuvrant auprès de groupes sportifs de niveau développement au Canada, soit celle d'Erickson, Bruner, MacDonald et Côté (2008), mais aucune n'a étudié la situation plus particulièrement au Québec. La majorité des études disponibles dans la littérature porte en effet sur la formation des entraîneurs dans des milieux anglophones au niveau scolaire ou encore au niveau élite. De plus, considérant le rôle crucial des entraîneurs qui travaillent à la base du développement sportif, et qui forgent les futurs athlètes élités québécois (Roy, Beaudoin et Spallanzani, 2010), ces derniers bénéficieraient d'une formation adaptée à leurs besoins et à leur réalité contextuelle ainsi que des moyens à leur disposition pour parfaire leurs connaissances et compétences. De plus, en considérant, le nombre de programmes de développement sportifs existants tels que les sport-études au Québec, ainsi que l'importance que ces programmes sportifs peuvent avoir dans le développement des futurs athlètes d'élite (Gilbert et Trudel, 2005), il apparaît d'autant plus nécessaire de bien connaître et comprendre le parcours d'apprentissage que les entraîneurs suivent pour devenir les maîtres d'œuvre de ces programmes.

Essentiellement, les conclusions du rapport de Laberge et Lalime (2005) révèlent que les entraîneurs évoluant au niveau développement québécois sont plus susceptibles devoir posséder une certification professionnelle reconnue pour occuper leur poste dans les institutions pour lesquelles ils travaillent, soit généralement des institutions scolaires. Étonnamment toutefois, aucune étude n'a étudié le parcours d'apprentissage des entraîneurs de niveau développement québécois. De plus, mis à part le Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE) au Québec qui

s'inscrit dans un système de formation basé sur des situations d'apprentissage assistées (voir cadre théorique), les autres types de situations d'apprentissage préconisés et les moyens entrepris par les entraîneurs de niveau développement afin de poursuivre leur cheminement professionnel en lien avec les différentes sphères de leur travail sont méconnues. Par conséquent, nous ignorons les situations d'apprentissage auxquelles ils ont recours pour apprendre et développer leurs connaissances et compétences au sujet de leurs diverses tâches professionnelles en tant qu'entraîneurs tout au long de leur carrière.

L'originalité de la présente étude relève de la juxtaposition de deux cadres de références qui seront présentés en détail dans le chapitre suivant, soit le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995) et le modèle de modification de la structure cognitive produite par Werthner et Trudel (2006) adaptée de Moon (2004). Afin de dresser un portrait des sources de connaissances et de compétences d'entraîneurs québécois oeuvrant au niveau développement, l'objectif général de cette étude est d'identifier quelles sont les situations d'apprentissage vécues par les entraîneurs concernant les différentes tâches qu'ils effectuent et les variables qui influencent leurs interventions telles que présentées dans le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995). Par exemple, quels sont les types de situations d'apprentissage auxquelles les entraîneurs ont recours pour faire l'apprentissage des différentes techniques d'entraînement relatives à leur discipline sportive? Plus précisément, les objectifs spécifiques de la présente étude sont :

- 1) Identifier et décrire les situations d'apprentissage significatives vécues par les entraîneurs pour chacune des trois principales dimensions du modèle d'entraînement soit : (a) l'entraînement, (b) la compétition et (c) l'organisation.

- 2) Identifier et décrire les types de situations d'apprentissage significatives vécues par les entraîneurs concernant les composantes périphériques à leur pratique soit : (a) les caractéristiques de l'entraîneur, (b) les caractéristiques des athlètes, et (c) les facteurs contextuels.
- 3) Identifier et décrire les démarches que les entraîneurs mettent en œuvre afin d'améliorer leur pratique professionnelle.
- 4) Identifier et décrire quels sont leurs besoins en termes de formation et de situations d'apprentissage

## **TROISIÈME CHAPITRE :**

### **Cadres de référence et revue de littérature**

Le troisième chapitre de ce mémoire présente les deux cadres de références qui servent de base à la présente étude. Des conclusions de la littérature scientifique à leur sujet seront également présentées afin de simplifier la lecture du présent mémoire. Il importe alors de rappeler que l'entraînement sportif est défini dans le ce mémoire comme un processus de préparation systématique de l'athlète visant l'amélioration de son niveau de performance (ou la réduction de la régression) dans une discipline sportive (situation de compétition) aux plans (a) physique, (b) technique, (c) tactique, (d) psychologique, (e) social/moral et (f) théorique (A.C.E., 1989; Bompa et Haff, 2009; Roy, 2012). Cet ensemble de pratiques formalisées vise donc à faire progresser les athlètes pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel (Saury et Sève, 2004). C'est pourquoi le modèle d'entraînement de Côté, et al., (1995) a été choisi pour son caractère inclusif représentant bien les différentes tâches et responsabilités des entraîneurs permettant ainsi de mieux conceptualiser leur rôle. Par la suite, nous présenterons une représentation de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive élaboré par Werthner et Trudel (2006) et basé sur les travaux de Moon (2004), qui offre une conception des différents types de situations d'apprentissage auxquels les entraîneurs ont recours pour développer leurs connaissances et compétences.

#### **3.1 Le modèle de l'entraînement sportif de Côté et al., (1995)**

Les auteurs Côté, Salmela, Trudel, Baria et Russell (1995) ont étudié le travail de 17 entraîneurs experts en gymnastique dans un effort pour produire un modèle qui permettrait d'intégrer les tâches, les responsabilités, les facteurs d'influence et les interrelations entre ceux-ci dans leur travail. Le



modèle généré par cette étude permet de conceptualiser l'entraînement sportif du point de vue de l'entraîneur lui-même, mettant en lumière la nature dynamique et complexe du travail en raison de la diversité des tâches à réaliser. Depuis sa création, ce modèle a été utilisé comme cadre de référence dans de nombreuses études réalisées auprès d'entraîneurs et athlètes œuvrant dans diverses disciplines et niveaux de compétition, offrant un portrait global des tâches et des facteurs influençant leur travail (D'Arripe-Longeville, Fournier, et Dubois, 1998; Bloom, Durand-Bush et Salmela, 1997; Côté et Salmela, 1996; Côté, Salmela et Russell, 1995; Côté et Sedgwick, 2003; Gilbert et Trudel, 1999).

Selon ce modèle, l'objectif principal qui est au cœur de la démarche d'entraînement et qui dicte les choix et comportements de l'entraîneur est de développer l'athlète. Le terme « développer » est utilisé de façon large pour accommoder différents niveaux d'entraînement allant du sport récréatif jusqu'aux plus hauts niveaux de compétition. Dans ce modèle, les trois composantes centrales qui forment le processus d'entraînement sont (a) l'entraînement, (b) l'organisation, et (c) la compétition. Celles-ci sont influencées par la représentation mentale que l'entraîneur se fait du potentiel de ses athlètes. Ce processus d'entraînement est également influencé par des variables périphériques telles que (a) les caractéristiques de l'entraîneur, (b) les caractéristiques des athlètes, ou encore (c) les facteurs contextuels. L'ensemble de ces variables centrales et périphériques au modèle ont une influence sur l'objectif ultime qui est de développer l'athlète. Voici donc en détail les composantes du modèle.

### 3.1.1 Les tâches d'entraînement

La composante de l'entraînement représente toutes les connaissances qui sont mobilisées par l'entraîneur en situation d'entraînement pour aider les athlètes à développer (a) leurs habiletés sportives, (b) leurs aptitudes et

(c) leurs connaissances de la discipline. Il s'agit, par exemple, (a) du type d'intervention adopté par l'entraîneur en fonction des athlètes, (b) des tâches réalisées par celui-ci avec les athlètes afin de développer les habiletés techniques et tactiques par des simulations de jeu, (c) la supervision d'entraînement, ou (d) les suivis personnalisés auprès d'athlètes, etc.

### 3.1.2 Les tâches de compétition

La composante de compétition englobe d'abord toutes les connaissances que l'entraîneur doit mobiliser afin de permettre à ses athlètes de bénéficier des meilleures conditions pour performer en fonction de leur potentiel en situation de compétition. Cela inclut toutes les tâches que l'entraîneur doit réaliser sur le site de compétition, soit en préparation ou pendant les épreuves elles-mêmes. Plus précisément, on peut penser (a) aux rencontres individuelles, (b) à la présentation d'un plan de match, (c) aux rappels techniques, (d) aux renforcements positifs, (e) aux corrections et rétroactions qu'il peut apporter à l'athlète entre les épreuves, etc.

### 3.1.3 Les tâches d'organisation

La composante de l'organisation fait référence à toutes les connaissances qui sont mobilisées par l'entraîneur dans le but d'établir des conditions optimales tant à l'entraînement qu'en compétition. Ces actions consistent à structurer et coordonner les tâches d'entraînement de façon à atteindre les objectifs fixés. Les tâches d'organisation peuvent se dérouler avant, pendant ou après les séances d'entraînement et de compétition, et peuvent consister, par exemple, (a) à faire la planification d'entraînement, (b) collaborer avec les assistants entraîneurs, (c) communiquer avec les parents, (d) ou même accomplir des tâches administratives.

### 3.1.4 Les composantes périphériques

Les trois facteurs périphériques présentés dans le modèle déterminent le développement du participant puisqu'ils ont une influence sur la représentation mentale de ce que l'entraîneur se fait du potentiel de ses athlètes et de ses tâches à accomplir. Les composantes périphériques sont (a) les caractéristiques personnelles de l'entraîneur, (b) les caractéristiques personnelles des athlètes, et (c) les facteurs contextuels.

D'abord, les caractéristiques de l'entraîneur sont présentées comme étant des éléments qui réfèrent à (a) la personnalité, (b) aux valeurs, (c) aux croyances, et (d) à la philosophie de l'entraîneur qui vont teinter sa façon d'intervenir auprès des athlètes. Ensuite, les caractéristiques des athlètes telles que (a) leur âge, (b) leur stade de développement, (c) leurs habiletés et (d) leurs préférences en termes d'entraînement peuvent déterminer les contenus d'entraînement qui seront prévus par l'entraîneur. Finalement, les facteurs contextuels font référence à tout autre élément exempt du contrôle de l'entraîneur et des athlètes, mais qui peut affecter le processus tel que (a) la culture sportive, (b) les règlements du sport pratiqué, (c) les conditions météorologiques en compétition, ou encore, (d) les ressources matérielles et financières disponibles pour l'entraînement. Le modèle de l'entraînement sportif de Côté et al., (1995) est représenté à la figure 1.

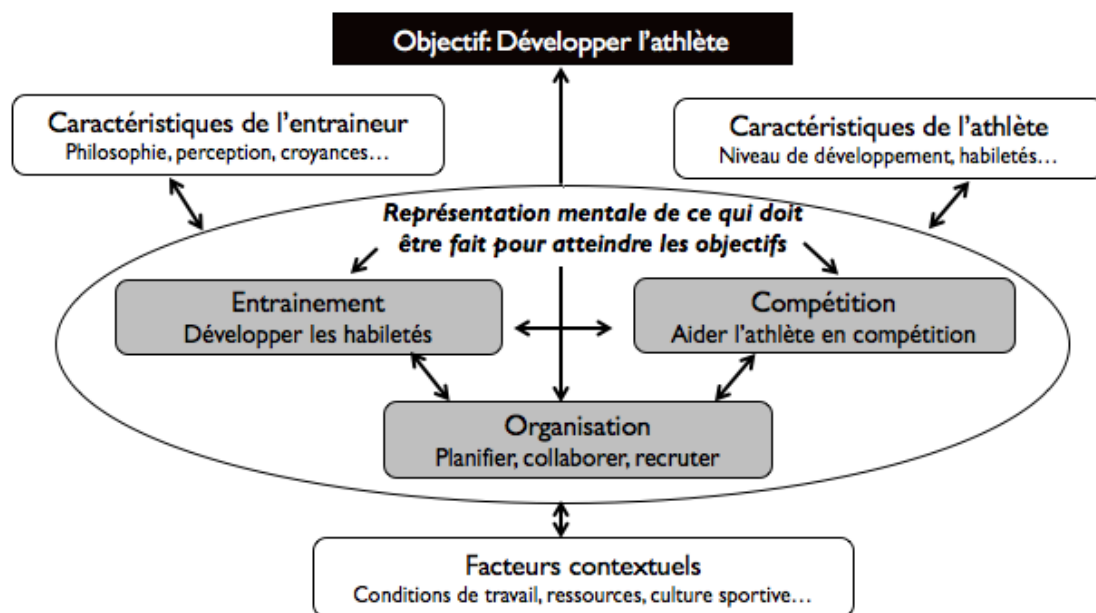


Figure 1 : Modèle de l'entraînement sportif de Côté, Salmela, Trudel, Baria et Russell (1995)

### 3.1.5 Les conclusions de la littérature au sujet du modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995).

Ce modèle, qui est encore à ce jour très utilisé dans les études sur l'entraînement sportif (Erickson, Bruner, MacDonald, et Côté, 2008; Knowles, Borrie et Telfer, 2005; Occhino, Mallett et Rynne, 2013; Trudel et Gilbert, 2006; Werthner et Trudel, 2006) offre une conception du travail des entraîneurs tenant compte de leur contexte de pratique et leur réalité. Cette conception remet en question la vision traditionnelle de la formation des entraîneurs. Celle-ci étant basée sur un continuum dans lequel l'entraîneur débute en tant que novice et vise devenir un professionnel hautement qualifié (Campbell, 1993 ; NASPE, 2001). En effet, dans les programmes de formations assistés, la formation est généralement structurée de façon à agencer des contenus de manière progressive selon le contexte de pratique de l'entraîneur. Par exemple, cela peut consister à proposer des contenus

« de base » aux entraîneurs œuvrant auprès d'une clientèle débutante ou en initiation, et des contenus plus avancés aux entraîneurs œuvrant auprès d'athlètes avancés (Campbell, 1993). Cette vision a évolué pour une conception qui met plutôt l'accent sur la spécificité du travail de l'entraîneur en fonction de son contexte de pratique (Trudel et Gilbert, 2006). En raison de l'ensemble des variables qui sont intégrées au modèle, cela a amené des auteurs à définir le travail de l'entraîneur sportif comme une improvisation structurée (Cushion, Armour et Jones, 2006), ou même un processus complexe dépendant de l'environnement et du contexte dans lequel il se déroule (Côté et Gilbert, 2009). Les auteurs Knowles et al., (2005) semblent rejoindre la conception de l'entraînement proposé par Côté et al., (1995) alors qu'ils soulignent que les interventions des entraîneurs sont notamment influencées par les variables périphériques telles que (a) leurs perceptions de leurs athlètes, (b) leur modèle de développement et (c) la culture sportive, etc.

Un fait intéressant est que de leur côté, les auteurs Lyle (1993) et Woodman (1993) avaient également réalisé des travaux, préalablement à la création du modèle de Côté et al., (1995), dans lesquels ils soulevaient la nature dynamique du processus dans lequel les entraîneurs réalisent plusieurs étapes telles que (a) l'observation, (b) l'évaluation, (c) le développement d'un plan d'action, (d) la mise en œuvre du plan d'action, et (e) la réévaluation de celui-ci.

D'autre part, plusieurs auteurs partagent la conception du modèle d'entraînement de Côté et al., (1995) à l'effet que l'intervention en entraînement sportif est complexe, notamment à cause des nombreuses tâches à réaliser, que ce soit (a) à l'entraînement, (b) en soutien à la compétition ou (c) sur le plan de l'organisation. De plus, cette démarche d'entraînement est influencée par diverses variables contextuelles telles que

(a) les conditions de travail, (b) la culture sportive, (c) l'environnement sociodémographique, etc. Un tel constat amène des questionnements à savoir : comment les entraîneurs apprennent-ils à réaliser leurs tâches tout en composant avec l'ensemble de ces facteurs contextuels? D'où proviennent leurs connaissances? Dans quels types de situations les entraîneurs apprennent-ils à occuper leurs fonctions? Ce sont ces questionnements qui sont à l'origine de ce travail. Or, la représentation de l'apprentissage de Werthner et Trudel (2006) basée sur les travaux de Moon (2004), qui propose une conception de l'apprentissage impliquant différents types de situations peut certes apporter un éclairage sur les situations d'apprentissage professionnelles des entraîneurs québécois. Ce modèle sera présenté dans la section suivante.

### **3.2 Représentation de l'apprentissage des entraîneurs par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) basé sur les travaux de Moon (2004).**

Un intérêt grandissant pour la formation des entraîneurs a vu le jour plus particulièrement dans la dernière décennie (Cushion, Armour et Jones, 2003; Gilbert et Trudel, 2001; Lemyre et Trudel, 2004; Trudel et Gilbert, 2004, 2006; Werthner et Trudel, 2006, 2009; Wright, Trudel et Culver, 2007). En effet, des chercheurs s'intéressent depuis quelques années aux moyens qui sont mis à la disposition des entraîneurs pour apprendre et également par ceux-ci afin d'améliorer leurs connaissances et compétences à l'entraînement (Jones, 2000; Mallett, 2010; Cassidy, Jones, et Potrac, 2009; Werthner et Trudel 2006, 2009).

#### **3.2.1 L'apprentissage des entraîneurs**

Selon Moon (2004), dont les travaux portent sur l'apprentissage dans sa forme la plus large, l'apprentissage devrait être vu comme un processus de modification des conceptions (à l'intérieur même de la structure cognitive) et

non pas simplement comme une accumulation de connaissances. La structure cognitive réfère ici au réseau de connaissances, d'idées, de sentiments et d'émotions que possède une personne à un moment donné. Les chercheurs Werthner et Trudel (2006) et Trudel, Culver et Werthner (2013) ont toutefois adapté le modèle de l'apprentissage de Moon (2004) pour l'appliquer au contexte de l'entraînement, afin de mieux expliquer le processus d'apprentissage des entraîneurs. D'après cette adaptation, il est possible d'avancer que le processus d'apprentissage des entraîneurs peut être influencé de diverses façons, selon (a) leurs contextes de pratique, (b) les athlètes avec lesquels ils travaillent, et (c) leur vécu personnel. Cela dit, malgré les facteurs contextuels expérimentés par les entraîneurs pouvant être très diversifiés, il est tout de même reconnu que certaines constantes dans leur travail demeurent comme le démontre le modèle de Côté et al., (1995). À ce sujet, la conception de l'apprentissage de Moon (1999; 2004) permet de bien démontrer la complexité du processus d'apprentissage qui est entrepris. Ce parcours d'apprentissage implique des changements de conceptions pouvant s'opérer au niveau de toutes les sphères de la personne telles que la sphère sociale et affective, la sphère physique, et la sphère cognitive. En effet, la conception constructiviste de l'apprentissage de Moon (2004) soutient que l'apprenant construit ses propres connaissances au fil de ses expériences et les organise dans sa structure cognitive.

De façon plus précise, les travaux de Moon (2004) proposent que le processus d'apprentissage s'initie à partir du moment où une dissonance cognitive survient entre le répertoire de connaissances d'un individu et une situation vécue. La dissonance représente une situation inconfortable durant laquelle l'entraîneur expérimente quelque chose de nouveau qui vient en conflit avec sa structure cognitive à ce moment. En concordance avec les travaux de Piaget qui ont porté sur le développement de l'intelligence au milieu des années 1950, Moon (2004) supporte l'idée initiée par ce dernier

selon laquelle l'apprentissage peut se dérouler via deux processus, soit (a) par assimilation, ou (b) par accommodation. L'assimilation signifie que de nouvelles connaissances sont intégrées à la structure cognitive de la personne. Par exemple, un entraîneur est témoin d'un exercice qu'il juge pertinent au regard des objectifs d'entraînement qu'il poursuit. Or, suite à son analyse, celui est ajouté à son répertoire d'exercices compte tenu des effets bénéfiques qu'il anticipe en retirer. L'accommodation signifie pour sa part que des changements de conceptions et de schèmes de pensées s'opèrent dans la structure cognitive actuelle de l'apprenant en réorganisant des idées et en modifiant des schèmes de pensées déjà existants. Par exemple, lorsque l'entraîneur apprend un nouvel exercice, il le met en pratique avec son groupe d'entraînement et en analyse les bienfaits. Il apporte des ajustements, des modifications à cet exercice afin d'en arriver à forger ensuite sa propre opinion et vision de cet exercice dans son contexte sportif, et l'intègre éventuellement à son répertoire d'exercices.

De ce fait, bien que les profils d'apprentissage des entraîneurs soient très variés, et que l'importance relative de chacun des types de situations d'apprentissage soit très différente d'un entraîneur à l'autre en raison de leurs intérêts et motivation à apprendre, trois principales situations d'apprentissage sont répertoriées dans la littérature par les entraîneurs. Selon la représentation de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) adaptée des travaux de Moon, (2004), il y a d'abord les situations assistées qui sont des situations d'apprentissage dans lesquelles une tierce personne cherche à faciliter l'apprentissage en présentant des contenus à apprendre et en choisissant les procédures d'évaluation. Dans le domaine sportif, les programmes de formation à large échelle (Roy, Beaudoin et Spallanzani, 2010), les programmes de formation universitaires, les séminaires et formations en sont des exemples. Il y a ensuite les situations non-assistées qui sont des situations d'apprentissage



où les contenus à apprendre ne sont pas préalablement déterminés et où il n'y a pas de procédures d'évaluation standardisées, telles que le mentorat et les interactions avec les pairs. Finalement, il y a les situations internes qui sont des situations d'apprentissage qui n'impliquent pas de nouveaux contenus et qui reposent uniquement sur les efforts conscients de la personne pour remettre en question des idées, des conceptions et des connaissances déjà existantes dans sa structure cognitive. La remise en question de connaissances, la réflexion sur sa pratique et la restructuration d'idées déjà existantes (Gilbert et Trudel, 2006) s'inscrivent dans cette troisième situation d'apprentissage. Il semble qu'une combinaison de ces différents types de situations d'apprentissage (assistées, non-assistées et internes) est nécessaire pour permettre le développement global des connaissances des entraîneurs (Gilbert et Trudel, 2006; Lemyre et Trudel, 2004; Werthner et Trudel, 2006, 2009 ; Wright, Trudel et Culver, 2007;). La représentation du modèle d'apprentissage des entraîneurs par modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) basé sur la conception de l'apprentissage de Moon (2004) est présentée à la figure 2.

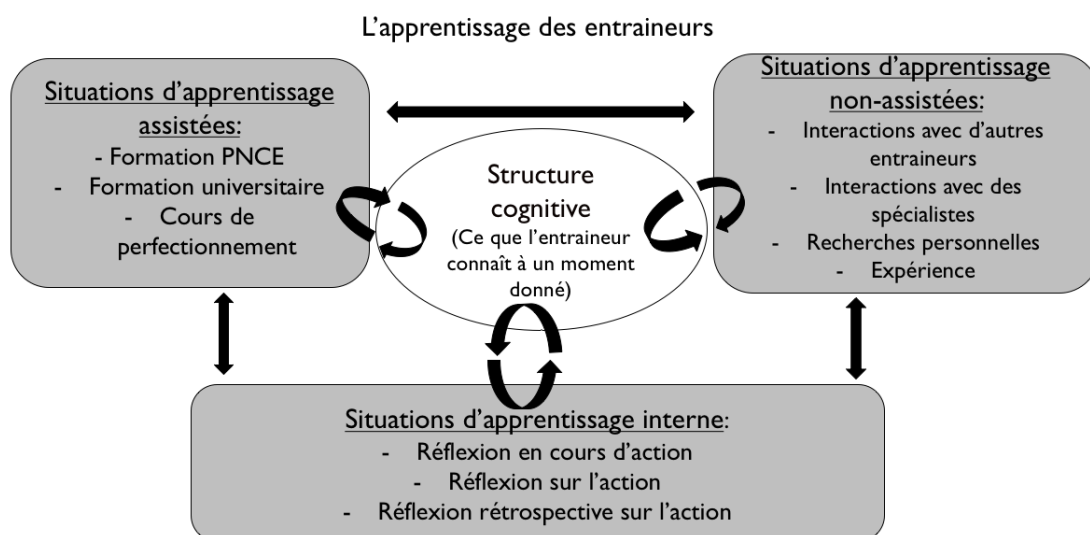


Figure 2: Représentation de l'apprentissage des entraîneurs par la modification de la structure cognitive par Werthner et Trudel (2006) adaptée de Moon (2004)

### 3.2.2 Situations d'apprentissage assistées

La recherche concernant l'apprentissage des entraîneurs par le biais des situations assistées est maintenant bien documentée (Roy, Beaudoin et Spallanzani, 2010; Nelson et Cushion, 2006; Mallett, Rynne et Dickens, 2013; Stoszkowski et Collins, 2014). Les deux prochaines sections présenteront les différents types de situations d'apprentissage assistés.

#### 3.2.2.1 Les programmes de formation offerts par des institutions sportives reconnues

Il existe deux types de programmes de formations assistés, soit (a) ceux régis par les instances sportives nationales ou provinciales reconnues et qui offrent une certification, ainsi que (b) les formations offertes par des instituts sportifs québécois reconnus sans toutefois offrir de certification ou de reconnaissance tels que (a) les séminaires, (b) colloques ou (c) conférences d'entraîneurs portant sur différentes thématiques.

Le programme de formation à large échelle offrant une certification qui est le plus connu au Canada est le Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE). Ce programme a subi des restructurations en 2004 pour permettre aux entraîneurs participants de bénéficier de contenus plus adaptés à leur contexte de pratique dans lequel ils évoluent (sport communautaire, sport de compétition, ou instruction), et du niveau pouvant aller de l'initiation à la haute performance (Roy et al., 2010), ce qui rejoint les variables périphériques du modèle présenté précédemment. Les contenus de formation qui sont offerts durant ces formations ont été adaptés, en principe, aux besoins des entraîneurs et couvrent des sujets qui peuvent être associés à chacune des composantes du modèle de Côté et al., (1995), par exemple

les techniques d'entraînement, la planification d'entraînement ou encore la gestion d'une équipe sportive.

Les conclusions de la recherche au sujet de la perception des entraîneurs par rapport à l'utilité de ces programmes de formation à large échelle divergent grandement (Irwin, Hanton et Kerwin, 2004; Jones, Armour, et Protrac, 2004; Lemyre, Trudel et Durand-Bush, 2007; Stoszkowski et Collins, 2014; Wright et al., 2007). Ainsi, pour certains entraîneurs, souvent moins expérimentés, ces formations peuvent être très utiles et leur permettent d'acquérir de nouvelles connaissances sur les aspects techniques et tactiques de l'entraînement applicables à leur pratique (Roy, Beaudoin et Spallanzani, 2010). Par contre, pour des entraîneurs plus expérimentés, les programmes de formation à large échelle sont souvent des formations auxquelles ils assistent parce qu'elles sont exigées par leur association ou organisation sportive, mais desquelles ils ne retirent pas nécessairement de nouvelles connaissances en raison de leur longue expérience pratique, entre autres. Toutefois, ils apprécient généralement ces formations puisqu'elles leur offrent tout de même des occasions d'échanger avec les pairs de façon informelle et d'élargir leur réseau de contacts durant les moments libres (Trudel, Culver et Werthner, 2013).

Selon l'étude de Roy et al., (2010) réalisée sur 13 entraîneurs québécois participant à l'atelier de formation « Introduction à la compétition - Partie B » du Programme National de Certification des Entraîneurs, ce type de formation devrait plutôt être vu comme une activité d'apprentissage dans le développement de l'entraîneur permettant de compléter, valider et même structurer les connaissances actuelles de l'entraîneur parfois déjà bien étoffées. C'est pourquoi Trudel et Gilbert (2006) mentionnent que ce type de formation semble apporter une contribution limitée sur l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement des compétences. De surcroît,

comme ces activités de formation ponctuelles sont condensées sur de courtes périodes de temps (Vargas et Tonsing, 2007), elles ne semblent pas apporter des apprentissages aussi significatifs et durables que les apprentissages que les entraîneurs font sur le terrain, par exemple en côtoyant d'autres entraîneurs quotidiennement sur les sites d'entraînement ou de compétition, ou encore en adaptant leur pratique aux situations particulières vécues par leurs athlètes (Côté et Gilbert, 2009).

### 3.2.2.2 Les programmes de formation universitaires

Peu d'études ont été réalisées à ce jour au sujet de l'efficacité des programmes de formation universitaires visant la formation d'entraîneurs sportifs (Demers, Woodburn et Savard, 2006; Lyle, 2002; Mallett, Rynne et Dickens, 2013). Toutefois, il est démontré que ces programmes qui s'échelonnent sur une plus longue période de temps (programme universitaire de trois ans en moyenne versus un programme de certification généralement étalé sur quelques jours), pourraient avoir une contribution significative (a) sur le plan de la réflexion, (b) de la capacité d'analyse et (c) de la pensée critique dans leur démarche professionnelle en raison du plus grand nombres d'heures mis à leur disposition pour approfondir les notions et les mettre en pratique (Mallett, Rynne et Billett, 2010; Rynne, 2008). C'est pourquoi les programmes de formation universitaires sont reconnus comme étant plus complexes et exhaustifs que (a) les formations ponctuelles, (b) les conférences ou (c) les séminaires. Ce contexte d'apprentissage qui devrait permettre le développement de la capacité de réflexion semble toutefois difficile à accomplir pour les entraîneurs si le programme de formation ne prévoit pas de dispositif pédagogique favorisant la réflexion. Par exemple, les programmes devraient être combinés à un engagement sur le terrain de la part des étudiants/entraîneurs permettant de mettre en application les connaissances acquises lors de la formation et

d'engager une réflexion en cours d'action grâce à une supervision en action réalisée à l'aide de l'accompagnement d'une personne d'expérience lors de situations réelles (Knowles et al., 2005; Mallett, Rynne et Dickens, 2013).

### 3.2.3 Les situations d'apprentissage non-assistées

Ce type de situations d'apprentissage fait référence aux situations où personne n'a préalablement déterminé ce que l'entraîneur doit apprendre, et où il n'y a pas de modalité d'évaluation standardisée de l'apprentissage réalisé (Trudel, 2008). En complément aux études qui se sont penchées sur les types de situations d'apprentissage assistées telles que les programmes de formation à large échelle, l'importance des situations d'apprentissages non-assistées dans le développement des connaissances des entraîneurs a également été étudiée par plusieurs auteurs (Erickson et al., 2008; Gilbert et Trudel, 2005; Trudel et Gilbert, 2004, 2006). Des études démontrent que ce type de situations d'apprentissage est très valorisé par les entraîneurs, voire même davantage que les programmes de formation à large échelle, surtout en raison du niveau de spécificité et de transférabilité de l'information qu'ils obtiennent via ces situations d'apprentissage (Erickson et al., 2008; Gilbert, Côté et Mallett, 2006; Trudel et Gilbert, 2004).

Une explication fréquemment citée dans la littérature supportant le fait que les entraîneurs préfèrent l'apprentissage non-assisté sur le terrain aux programmes de formation assistées, est que l'expérience qu'ils vivent sur le terrain est beaucoup plus concrète et applicable que les contenus uniformisés qui sont présentés lors des formations. Cela rejoint davantage ce qu'ils vivent en travaillant un grand nombre d'heures hebdomadaires avec les athlètes. Leurs apprentissages se réalisent également lorsqu'ils sont en relation avec d'autres entraîneurs et officiels sur le terrain, soit encore une fois dans des situations non-assistées, comparativement au faible nombre

d'heures que représentant les programmes de formation assistés auxquels ils assistent (Gilbert, Côté et Mallett, 2006; Werthner et Trudel, 2006).

### 3.2.3.1. L'apprentissage expérientiel

Il est suggéré par plusieurs auteurs (Cushion et al., 2003; Erickson et al., 2008; Gilbert et Trudel, 2005, 2006; Gonçalves, 1996; Gummerson, 1992; Knowles, Borrie et Telfer, 2005;) que l'apprentissage expérientiel (Sfard, 1998) contribuent à développer les connaissances des entraîneurs. Ces expériences personnelles qui peuvent mener les entraîneurs à faire des apprentissages surviennent dans différentes sphères de leur vie telles que durant (a) l'expérience passée comme athlète, (b) l'expérience en tant qu'entraîneur, (c) l'expérience de vie personnelle ou familiale, et même (d) l'expérience professionnelle dans un autre domaine que l'entraînement (Werthner et Trudel, 2009; Wright, Trudel et Culver, 2007).

D'abord, l'expérience passée comme athlète est l'une des sources les plus valorisées par les entraîneurs en raison du niveau de spécificité des connaissances acquises par rapport à la discipline sportive lors de ces années en tant qu'athlète et également l'une des plus communes (Erickson et al., 2007; Gilbert, Côté et Mallett, 2006; Werthner et Trudel, 2006, 2009). À cet effet, l'étude de Trudel et Gilbert (2006) a démontré que plus de 75 % des entraîneurs qui évoluent dans le niveau développement<sup>2</sup> possèdent de nombreuses années de pratique sportive comme athlète dans le sport qu'ils entraînent. En ayant eux-mêmes évolué au niveau sportif de compétition élite ou développement dans lequel les athlètes sont sélectionnés sur la base de leurs aptitudes et où une structure compétitive est bien établie, les entraîneurs ont pu acquérir beaucoup de connaissances spécifiques à leur

---

<sup>2</sup> Niveau développement défini au quatrième chapitre portant sur la méthodologie

sport sur le terrain. Ce vécu d'athlète leur permet non seulement de bien maîtriser les aspects techniques et tactiques de la discipline, mais surtout de bien connaître et comprendre (a) la culture de l'activité sportive, (b) les coutumes de ce sport et être familier avec la structure des entraînements et compétitions, ce qui n'est pas enseigné explicitement dans les programmes de formations institutionnalisés (Werthner et Trudel, 2009; Wright, Trudel et Culver, 2007).

En tenant compte que l'expérience comme entraîneur peut générer des situations d'apprentissage significatives si l'entraîneur prend le temps de s'arrêter pour y réfléchir, une étude réalisée en 2001 par Gilbert et Trudel a porté sur l'apprentissage expérientiel chez des entraîneurs afin de mieux comprendre et dégager le processus par lequel les entraîneurs réussissent à transformer une expérience vécue en un apprentissage grâce à la réflexion dans leur travail. Avec les résultats obtenus suite à une étude de cas multiples auprès de six entraîneurs, ils ont élaboré le modèle de réflexion dans l'entraînement qui synthétise le processus réflexif expérimenté par les entraîneurs dans leur travail. Le modèle est présenté en détail à la section 3.2.4.2.

D'autre part, des études ont démontré que les entraîneurs valorisent la pertinence de l'expérience acquise dans d'autres domaines que l'entraînement (Abraham, Collins et Martindale, 2006; Lyle, 2002;) tel que les autres emplois occupés par l'entraîneur tout au long de sa carrière, par exemple. Cela est d'autant plus cohérent considérant la nature complexe du rôle d'entraîneur impliquant beaucoup de connaissances et compétences variées qui peuvent se développer dans d'autres sphères de la vie que celle de l'entraînement (Trudel et Gilbert, 2006). On peut penser à des compétences qui se développent dans d'autres sphères de la vie, mais qui peuvent se transférer à l'entraînement, notamment la gestion des relations

interpersonnelles ou le développement du leadership au travail (Wright, Trudel et Culver, 2007). L'ensemble de ces expériences vécues, combinées à la réflexion permettent de générer des apprentissages significatifs pour les entraîneurs tel que présenté par Gilbert et Trudel (2001).

### 3.2.3.2 Les interactions avec les pairs

En concordance avec les études qui ont été effectuées concernant l'importance du mentorat, les interactions avec les pairs ont été démontrées comme étant des sources importantes d'apprentissage pour les entraîneurs (Erickson et al., 2008; Mallett et al., 2013; Werthner et Trudel, 2009; Wright et al., 2007) en raison du niveau de transfert des informations qui sont échangées et partagées au sujet (a) de problèmes rencontrés, (b) de situations vécues ou (c) de questionnements qu'ils partagent. Ces derniers considèrent d'une grande richesse les interactions qu'ils peuvent avoir dans différents contextes soit (a) avec des collègues entraîneurs au sein de leur propre équipe, (b) avec d'autres entraîneurs au sein de leur association ou organisation, (c) avec des entraîneurs d'autres associations, bien que ce soit vraiment plus rare en raison de l'aspect de compétition faisant en sorte que les entraîneurs sont moins enclins à partager leurs connaissances avec les entraîneurs adverses (Bloom, 2013; Wright, Trudel et Culver, 2007), ou (d) avec des entraîneurs de niveau élite, possédant plus d'expérience qu'eux. Toutefois, il semblerait que l'accessibilité à ce type d'interactions est très variable, selon les milieux et leur culture ainsi que le niveau de rayonnement dans lequel l'entraîneur évolue (Bloom, 2013; Wright, Trudel et Culver, 2007). Certaines associations, de plus petite envergure, ne possèdent pas toujours les ressources pour offrir et générer de telles interactions. De plus, ce type d'interaction peut demander beaucoup de temps et d'efforts à construire afin d'avoir des relations de confiance et ouvertes à l'échange (Mallett et al., 2013).



### 3.2.3.3 Les communautés de pratique

En continuité avec les recherches présentées ci-haut au sujet des interactions avec les pairs, plusieurs études ont été réalisées dans le but d'étudier l'apprentissage social que les entraîneurs réalisent sous forme (a) de réseautage, (b) de groupes informels ou (c) de groupes formels d'échanges tels que les communautés de pratique. De ce fait, selon Wenger, McDermott, et Snyder (2002), les communautés de pratique sont des groupes de participants qui partagent avant tout une passion, des préoccupations, des intérêts, des problématiques, et qui approfondissent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine en interagissant sur une base régulière et pour une durée prolongée dans le temps. Selon Wenger (1998), les trois grands principes qui sont exploités dans une communauté de pratique sont (a) l'engagement mutuel des participants, (b) l'établissement d'une vision et d'objectifs communs, et (c) le développement d'un répertoire commun. Par exemple, une communauté de pratique d'entraîneurs pourrait être instaurée avec des entraîneurs évoluant dans une association régionale ou au sein d'une institution qui possède plusieurs programmes sportifs comme une Université. Dans les études réalisées par Culver (2004) et Culver, Trudel et Werthner (2009) auprès d'entraîneurs de ski alpin et de baseball respectivement, les résultats ont soulevé la nécessité de la présence d'un facilitateur au sein de la communauté. Ce dernier, qui agit comme animateur en favorisant la progression du groupe, doit posséder entre autres un grand leadership et bénéficier d'une reconnaissance de ses pairs. Il doit mettre en œuvre des moyens pour permettre aux entraîneurs d'apprendre tel que (a) développer des modes de fonctionnement qui leur sont propres, (b) faire l'établissement d'horaires, (c) développer des outils tout en maintenant le désir des participants pour continuer d'apprendre, et (d) faire la promotion de l'apprentissage à long terme (Hasanali, Hubert, Lopez, Newhouse, Carla,

Vestal, 2002). Qui plus est, à mesure que les membres de la communauté de pratique s'adaptent au fonctionnement et progressent dans leurs apprentissages, le niveau d'encadrement et de direction du facilitateur diminue progressivement pour laisser davantage d'espace aux participants pour faire leur propre gestion (Heron, 1996; Hunter, Bailey et Taylor, 1999).

Parmi les études qui se sont penchées sur la situation des communautés de pratique dans le domaine sportif à ce jour, peu d'entre elles ont démontré des résultats concluants (Culver, 2004). La principale raison soulevée affectant l'efficacité des communautés de pratique semble être le manque de facilitateur compétent dans le milieu de l'entraînement avec un engagement persistant. À ce sujet, Culver (2004) soulève que le manque de leadership persistant est l'une des principales causes d'échec dans l'instauration d'une communauté de pratique dans le milieu du sport. De plus, il semble y avoir une réticence de la part des entraîneurs à s'engager dans un tel processus en raison de la compétition qui agit comme une contrainte au partage de connaissances entre ces derniers dans leur pratique professionnelle (Trudel et Gilbert, 2004; Wright, Trudel et Culver, 2007). Cela dit, bien que cette méthode d'apprentissage semble pouvoir générer des effets très bénéfiques et être pertinente pour l'apprentissage des entraîneurs lorsqu'utilisée en complément aux programmes de formation à large échelle déjà en place (Gilbert, Gallimore, Trudel, 2009), son application dans le domaine sportif présente certains défis qui sont actuellement étudiés et qui continuent de mériter davantage d'attention.

#### 3.2.3.4 Les recherches personnelles

Parmi les autres sources d'apprentissage non-assistées expérimentées par les entraîneurs et citées dans plusieurs études, on retrouve les démarches personnelles. Elles représentent un processus durant lequel l'entraîneur mobilise des efforts conscients et structurés afin de perfectionner ses

connaissances à propos d'un sujet précis (Trudel, Culver et Werthner, 2013). Elles se définissent comme étant la consultation de documents de référence. Cette source inclut l'utilisation de documents tels que (a) des livres, (b) des enregistrements vidéo ou (c) des recherches via l'internet (Trudel, Culver et Werthner, 2013; Werthner et Trudel, 2006, 2009). Les entraîneurs ont généralement recours aux recherches personnelles lorsqu'ils souhaitent obtenir des informations concernant un aspect particulier de leur travail, tel qu'un nouveau système de jeux, ou un nouvel exercice spécifique pour un athlète qui doit améliorer un élément précis de sa technique (Wright, Trudel et Culver, 2007). Les entraîneurs peuvent également avoir recours aux recherches personnelles lorsqu'ils font face à une situation pour laquelle ils souhaiteraient améliorer leur répertoire de connaissances et compétences pour y faire face spécifiquement. Ces situations sont généralement en lien avec l'une des trois composantes centrales du modèle d'entraînement de Côté et al. (1995), soit (a) l'entraînement, (b) la compétition ou (c) l'organisation. Dans les études de Gilbert et Trudel (2001) et Wright, Trudel et Culver (2007), les auteurs rapportent que les entraîneurs ont souvent recours aux démarches de recherches personnelles d'informations lorsqu'ils sont encore peu expérimentés et font face à des problèmes concernant les aspects techniques ou tactiques de leur entraînement, ce qui réfère à la composante de l'entraînement du modèle de Côté et al., (1995). Celles-ci les aident à générer des plans d'action et aller chercher des connaissances plus spécifiques et adaptées pour résoudre leurs problèmes d'entraînement. D'autre part, les entraîneurs plus expérimentés ont plus tendance à avoir recours aux recherches personnelles via des ouvrages de référence ou l'internet dans le but d'approfondir leurs connaissances concernant des sujets plus larges, comme la nutrition ou la psychologie en lien avec leur discipline sportive (Gilbert et Trudel, 2001; Wright, Trudel et Culver, 2007).

### 3.2.3.5 Le mentorat

L'une des principales situations d'apprentissage non-assistée rapportée dans la littérature est le mentorat qui peut se dérouler dans un contexte formel ou informel. Tel que démontré dans l'étude de (Wright, Trudel et Culver, 2007), le mentorat formel est généralement offert par une organisation sportive en mettant en contact un entraîneur d'expérience (dit « expert ») avec un entraîneur moins expérimenté pour générer des interactions qui aideront l'entraîneur moins expérimenté à progresser et faire évoluer ses connaissances. Le mentor devient alors un facilitateur qui guide les entraîneurs novices dans leur cheminement pour nourrir leur réflexion sur le travail qu'ils réalisent et leur faire intégrer cette habitude de façon systématique dans leur pratique (Schön, 1987). Dans un contexte de mentorat formel, ce sont les mentors qui vont superviser les entraîneurs apprentis dans leur contexte de pratique pour leur apporter (a) un regard extérieur, (b) des rétroactions, mais surtout (c) les questionner afin de les amener à approfondir leur réflexion et justifier les décisions prises, les actions réalisées et les amener à porter un regard critique sur leur propre pratique.

D'autre part, le mentorat informel s'établit davantage au sein même du réseau de contacts de l'entraîneur lorsqu'il s'associe et crée des relations de confiance avec d'autres intervenants dans son milieu, sans lien hiérarchique relatif au niveau d'expertise ou d'expérience. Le mentorat s'établit donc avec les personnes qu'il côtoie et qui peuvent lui apporter de nouvelles connaissances et l'amener à réfléchir sur sa pratique (Lemyre et Trudel, 2004; Werthner et Trudel, 2009;). À cet effet, l'étude de Bloom, Durand-Bush, Schinke, et Salmela (1998) qui a porté sur les expériences de mentorat vécues par les entraîneurs de niveau olympique canadiens a permis de mettre en lumière la nature intégrée du mentorat au travail des entraîneurs. Les entraîneurs mentionnent établir des relations de confiance

avec leurs collègues et leur mentor, ce qui leur permet d'acquérir plus qu'uniquement des connaissances au sujet de contenus techniques, tactiques ou physiques de leur sport. C'est pourquoi il est mentionné dans la littérature que le mentorat informel peut aussi amener les entraîneurs à évoluer en tant qu'individu et à définir au fil du temps leur style d'entraînement et leur philosophie en tant qu'entraîneur (Bloom et al., 1998), ce qui peut être associé au modèle mental de l'entraîneur dans le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995). Selon Gilbert et Trudel (2006), l'objectif premier d'un mentorat devrait être de favoriser l'exploration, de développer l'esprit critique et la capacité d'analyse et de réflexion de l'entraîneur.

Considérant les bénéfices notables mentionnés précédemment retirés par les entraîneurs lors de ce type de situations d'apprentissage, dont notamment le développement de la pratique réflexive, plusieurs auteurs soulignent la pertinence d'introduire davantage de programmes de mentorat formels pour les entraîneurs. Cela est principalement dû au fait que plusieurs entraîneurs n'ont pas la chance d'en bénéficier de façon informelle dans leur environnement de travail sportif civil ou scolaire (Bloom, 2013; Gilbert, Gallimore et Trudel, 2009; Wright et al., 2007).

### 3.2.4 Les situations d'apprentissage internes

#### 3.2.4.1 La réflexion

Le troisième type de situations d'apprentissage qui est présenté dans la Figure 2 est l'apprentissage par la réflexion, communément appelé la pratique réflexive (Gilbert et Trudel, 2006). Parmi les trois grandes catégories de situations d'apprentissage présentées, les situations d'apprentissage internes demeurent encore les moins documentées, malgré le grand potentiel

d'apprentissage qu'elles représentent pour les entraîneurs (Trudel, Culver et Werthner, 2013). L'apprentissage interne se différencie des deux autres types de situations d'apprentissage présentées précédemment, puisqu'il n'implique pas de nouveau matériel d'apprentissage, faisant référence ici à l'accommodation de Moon (2004), contrairement aux situations assistées et non-assistées. Il s'agit plutôt de situations durant lesquelles les entraîneurs s'arrêtent pour réfléchir sur ce qu'ils connaissent déjà et réorganisent des idées et connaissances déjà existantes (Trudel, Culver et Werthner, 2013; Gilbert et Trudel, 2001; Moon, 2006). Selon Moon (2004), il s'agit d'un « entretien de la structure cognitive ». Ce processus a été démontré dans plusieurs études comme visant délibérément l'amélioration des connaissances et compétences d'entraînement (Cushion et al., 2003, Gilbert et Trudel, 2001) et exigeant des efforts conscients, du temps et de la rigueur pouvant parfois être difficile à concilier avec les horaires chargés des entraîneurs (Cassidy et al., 2009; Gilbert et Trudel, 2006; Knowles et al., 2006).

#### 3.2.4.2 Les niveaux de réflexion

Selon Gilbert et Trudel (2001, 2004), la réflexion se décline en trois niveaux. L'entraîneur peut donc créer des situations d'apprentissage en s'engageant volontairement dans des moments de réflexion pouvant être à différents niveaux. D'abord, la réflexion dans l'action qui se déroule de façon spontanée dans le cœur de l'action sportive sur le terrain (ex. : séances d'entraînement ou parties). Ensuite, la réflexion sur l'action, qui se produit à l'extérieur des tâches d'entraînement à proprement parler (ex. : après les séances ou parties). Finalement, la réflexion rétrospective sur l'action est plutôt une source d'apprentissage qui découle de l'expérience, donc qui s'opère suite à une expérience vécue (ex. : après la saison sportive, ou plusieurs mois après un événement précis). Des nuances existent concernant le niveau

d'engagement des entraîneurs dans la réflexion (Cushion et al., 2010; Moon, 2004). En ce sens, le niveau de réflexion dans lequel s'engagent les entraîneurs peut être très variable, et le simple fait de s'engager dans une réflexion superficielle n'assure pas nécessairement de réaliser des apprentissages significatifs (Cushion, 2011), puisque c'est le processus de réflexion approfondi qui permet de transformer des expériences vécues en connaissances (Martens, 1997), et donc d'évoluer de façon significative comme entraîneur. Pour y arriver, plusieurs auteurs soulignent la nécessité pour les entraîneurs de développer la capacité d'introspection et de réflexion en créant eux-mêmes leurs propres situations d'apprentissage internes par le biais d'efforts systématiques tels que la tenue d'un journal de réflexion ou l'accompagnement d'un mentor en début d'apprentissage (Côté et Gilbert, 2009; Trudel, Culver et Werthner, 2013).

C'est en s'appuyant sur la théorie de la réflexion de Schön (1983, 1987) que les auteurs Gilbert et Trudel (2001) ont créé leur modèle de réflexion. Le cœur de ce processus réflexif se définit par la « conversation réflexive » qui s'effectue en plusieurs étapes dans la structure cognitive de l'entraîneur. La conversation réflexive se définit comme une spirale répétée d'appréciation qui implique un effort cognitif d'analyse et qui se réalise selon les quatre étapes suivantes : (a) identification et définition d'un problème, (b) génération d'une stratégie, (c) expérimentation de la stratégie et (d) l'évaluation et la réappréciation de la stratégie. Cette conversation réflexive est généralement déclenchée par un dilemme vécu dans leur pratique et jugé important selon leur cadre de référence. La pertinence et l'utilité de développer la capacité à s'engager dans un tel processus réflexif pour les entraîneurs semblent être de viser l'amélioration des compétences telles que la capacité à faire face à des problèmes d'entraînement ou des situations pour lesquelles ils ne connaissent pas de solutions préalables (Gilbert et Trudel, 2001).

En somme, la représentation de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) basé que les travaux de Moon (2004) qui est présenté à la figure 2, propose une conception inclusive sur le plan des situations d'apprentissage qui peut s'appliquer au contexte des entraîneurs en distinguant trois types de situations possibles. D'abord, les situations assistées qui se réalisent principalement dans les cadres formels, ensuite les situations non-assistées qui se déroulent surtout lors de situations sur le terrain, et finalement les situations d'apprentissage internes qui exigent la réflexion et qui mènent à des changements dans la structure cognitive de l'entraîneur.

### 3.2.5 Complémentarité des situations d'apprentissage

Également, il est important de souligner la complémentarité et l'interaction entre les trois principaux types de situations d'apprentissage que les entraîneurs expérimentent. Bien qu'elles soient ici présentées de façon distincte, les situations d'apprentissage (a) assistées, (b) non-assistées et (c) internes ne se réalisent pas toujours de façon dissociée dans la pratique quotidienne des entraîneurs et se présentent selon un ordre très variable (Colley, Hodkinson et Malcolm, 2003; Trudel, 2008). Ainsi, les entraîneurs peuvent être exposés à des événements permettant de vivre différents types de situations d'apprentissage qui s'influencent réciproquement dans une courte période de temps. De telles situations peuvent générer un processus d'apprentissage complexe (Werthner et Trudel, 2006; Cushion et al., 2010). Par exemple, un entraîneur pourrait assister à un séminaire de formation où il discuterait avec un collègue plus expérimenté durant les pauses, ce qui lui permettrait d'échanger au sujet de techniques l'entraînement et stimulerait chez lui la pratique réflexive dans les semaines suivantes. C'est pourquoi une complémentarité de ces trois types de situations d'apprentissage, en proportion variable pour chaque entraîneur, permettrait de développer des



connaissances et compétences relatives aux différentes tâches qu'ils doivent occuper.

### 3.2.6 Résumé du troisième chapitre

À la lumière de ce qui a été présenté dans cette section, le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995) a été choisi puisqu'il permet d'avoir une vision globale du travail d'un entraîneur, tout en mettant en lumière les grandes catégories de tâches qu'il occupe soit (a) l'entraînement, (b) la compétition, et (c) l'organisation. De ce fait, on dénote la diversité, la complexité et les interrelations qui existent entre ces tâches que les entraîneurs doivent accomplir en plus des facteurs contextuels avec lesquels ils composent. Cela soulève l'importance qui doit être accordée à la formation contextualisée pour les entraîneurs évoluant dans le milieu du développement sportif. Certains auteurs ont étudié les parcours d'apprentissage et de formation des entraîneurs, et plusieurs d'entre eux s'appuient sur la représentation de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) basé sur Moon (2004), qui fournit un modèle intégrant les trois principaux types de situations d'apprentissage soit (a) les situations d'apprentissage assistées, (b) les situations d'apprentissage non-assistées, et (c) les situations d'apprentissage internes. C'est pourquoi ce modèle de l'apprentissage a été choisi pour analyser les types de situations d'apprentissage vécues par les entraîneurs. La présente étude repose donc sur l'intégration de ces deux modèles afin de déterminer d'où proviennent les connaissances et compétences nécessaires aux entraîneurs afin de s'acquitter de leurs tâches tout en tenant compte de leur contexte de pratique.

## **QUATRIÈME CHAPITRE : Méthodologie**

Ce chapitre présente la méthodologie qui a été mise en place par la chercheuse pour répondre aux objectifs de recherche qui ont été présentés à la fin de la problématique. Chaque aspect méthodologique sera présenté en détail afin de bien exposer la démarche qui a été entreprise.

### **4.1 Cadre méthodologique de l'étude**

L'approche méthodologique qui est utilisée dans le cadre de cette étude est qualitative. Les recherches qualitatives visent à rendre compte d'expériences humaines qui se produisent en milieux naturels. Cette approche est la plus appropriée pour étudier en profondeur une situation peu connue (Fortin et Gagnon, 2010), dans le cas présent, les types de situations d'apprentissage professionnelles des entraîneurs québécois de niveau développement. Plus particulièrement, une approche par étude de cas multiples est utilisée. Cette approche de recherche permet au chercheur d'explorer de multiples cas dans un contexte de vie réelle grâce à une collecte de données approfondie qui vise à comprendre un petit groupe de personnes ou une situation en profondeur (Fortin et Gagnon, 2010). Dans une étude de cas multiples, l'échantillonnage se fait par choix raisonné, c'est-à-dire que les participants sont sélectionnés selon des critères précis prédéterminés pour répondre aux objectifs de l'étude. Ces critères sont présentés dans la section portant sur le recrutement des participants.

## **4.2 Participants**

### **4.2.1 Population à l'étude**

Dans la présente étude, l'intérêt portera sur des entraîneurs sportifs québécois évoluant au niveau développement. Ce niveau correspond à un environnement sportif où une structure compétitive est bien établie, et où un engagement grandissant est présent de la part des athlètes et des entraîneurs. Ce climat génère des relations stables entre les entraîneurs et les athlètes qui sont sélectionnés sur la base de leurs habiletés et potentiel pour faire partie du groupe d'entraînement (Lyle, 2002; Trudel et Gilbert, 2006). Ce niveau peut être associé au stade de la spécialisation, phase durant laquelle les contenus d'entraînement visent l'amélioration de la performance sportive dans une discipline précise. Ce stade est également fréquemment associé à l'identification du talent en vue du développement de l'élite sportive (Côté, Baker et Abernethy, 2003; Lyle, 2002). Au Québec, les programmes sportifs qui correspondent à cette catégorie sont, entre autres, les programmes sportifs scolaires tels que (a) les programmes sport-études, (b) les programmes collégiaux ou (c) les clubs civils locaux et régionaux qui sélectionnent les participants sur la base de leur niveau d'habiletés. Cela inclut donc un bassin assez large d'athlètes pouvant être âgé de 12 à 18 ans.

L'échantillon de l'étude est constitué de 11 entraîneurs québécois de niveau développement. Ce sont tous des entraîneurs-chefs de programmes sportifs variés. De ce nombre, sept évoluent au sein de programmes sportifs sport-études, alors que quatre autres évoluent au sein de programmes sportifs civils. De plus, sept entraîneurs sur 11 interviennent auprès de jeunes qui pratiquent un sport individuel. Également, tous les entraîneurs entraînent des athlètes âgés en moyenne entre 12 et 17 ans dans le but de les développer pour atteindre l'élite sportive. La moyenne d'âge des entraîneurs est de

33,36 ans, et le nombre d'années d'expérience moyen est de 10,35 années, tel que démontré dans le tableau 1.

Une douzaine d'entraîneurs de niveau développement québécois était visée initialement pour réaliser ce projet. La collecte de données s'est finalement arrêtée après la réalisation du onzième entretien. Le nombre de participants a notamment été déterminé par la saturation des données, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'ajout de nouveaux participants ne permettait pas de bonifier les informations déjà recueillies jusqu'alors durant la collecte (Fortin et Gagnon, 2010).

Tableau 1: Caractéristiques des participants

<b>Entraîneurs</b>	<b>Sexe</b>	<b>Âge</b>	<b>Années d'expérience</b>	<b>Disciplines Sportives</b>	<b>Statuts</b>
TN	♂	36	7	Triathlon/Natation	Temps plein
Go	♂	56	19	Golf	Temps plein
Na	♂	38	13	Natation	Temps plein
Ho1	♂	35	14	Hockey	Temps plein
BB	♂	26	8	Basketball	Temps partiel
So	♂	34	13	Soccer	Temps partiel
CK	♂	23	7	Canoë-Kayak	Temps plein
At	♂	24	5	Athlétisme	Temps partiel
Ho2	♂	27	7	Hockey	Temps plein
PA1	♀	29	12	Patinage Artistique	Temps plein
PA2	♀	28	10	Patinage Artistique	Temps plein
[11 entraîneurs]	[9 ♂ 2 ♀]	M= 33,36 ans	M= 10,35 années	9 sports	[8 Temps plein 3 Temps partiel]

### **4.3 Recrutement des participants**

Le recrutement s'est déroulé grâce à une collaboration avec l'unité régionale de loisirs et de sports (URLS) d'une région québécoise. Les entraîneurs faisant partie de ce réseau sportif régional ont été sollicités par courriel une première fois par l'URLS pour leur offrir la possibilité de participer à une étude sur la formation et l'apprentissage des entraîneurs. Par la suite, ceux qui étaient intéressés devaient manifester leur intérêt en communiquant directement avec la chercheuse principale. Finalement, la chercheuse les contactait pour valider s'ils satisfaisaient les critères d'inclusion et ensuite pour prendre un rendez-vous pour réaliser l'entretien semi-dirigé. Les critères étaient (a) un minimum de trois années d'expérience en entraînement et (b) évoluer comme entraîneur au niveau développement au moment de l'entrevue. Il ne fut pas nécessaire de modifier les critères d'inclusion préalablement établis pour faciliter le recrutement, car nous avons obtenu un nombre suffisant d'entraîneurs satisfaisant ces critères qui se sont manifestés pour participer au projet.

### **4.4 Instrumentation**

#### **4.4.1 Technique utilisée**

La technique de collecte de données qui a été choisie dans le cadre de cette étude est l'entretien semi-dirigé. Cette approche est basée sur la dynamique d'une conversation informelle. La philosophie employée pour la réalisation des entretiens fut telle que présentée par Savoie-Zajc (2003), soit :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la

conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (p.134) ».

Dans cette position, la chercheuse guide la discussion sur les sujets dictés par le guide en posant les questions prévues ou en relançant l'entraîneur sur des éléments de réponse fournis nécessitant d'être précisés. La démarche a pour but d'aller chercher un maximum d'informations pertinentes en lien avec les objectifs de recherche et pour optimiser le temps disponible pour l'entretien (Boutin, 1997). Dans ce type d'entretien, l'interviewer utilise un guide d'entretien préalablement élaboré à partir du cadre théorique, dans ce cas-ci le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995) qui lui dicte les sujets à aborder et des formulations de questions de base à poser (voir ANNEXES A). Le guide vise également à ne rien oublier durant l'entretien et à s'assurer d'avoir une démarche uniforme d'un participant à l'autre (Boutin, 1997). Le guide d'entrevue qui est utilisé a été construit pour amener l'entraîneur à faire ressortir ses principales tâches professionnelles et le questionner sur les situations d'apprentissages vécues en lien avec ses tâches. Chaque entraîneur ayant accepté de participer a donc participé à un entretien semi-dirigé individuel avec la chercheuse principale. La durée des entretiens variait entre 45 et 80 minutes, ce qui correspond à la durée prévue initialement. D'autre part, les entretiens nous ont permis d'obtenir le niveau d'approfondissement de l'information nécessaire, au regard des objectifs poursuivis.

#### 4.4.2 Conception et structure du guide d'entretien

Le guide d'entretien comprend trois sections. Dans la première, la chercheuse souhaite obtenir des informations sur la situation professionnelle de l'entraîneur interviewé, de façon à établir un profil de chaque entraîneur.

Par la suite, la seconde section du guide est constituée de questions qui abordent les situations d'apprentissage vécues par l'entraîneur en lien avec différents aspects de sa pratique. Ce volet constitue le cœur de l'entretien, et permet de relever l'information nécessaire pour répondre aux objectifs de recherche. Dans la troisième section qui complète l'entretien, la chercheuse souhaite obtenir le point de vue personnel de l'entraîneur au sujet des différentes situations d'apprentissage.

Suite à la réalisation des deux entretiens pilotes, de légères modifications ont été apportées au guide pour définir la version finale du guide d'entretien (voir ANNEXE A) qui a été utilisée pour l'ensemble de la collecte de données principale. La structure détaillée du guide d'entretien est présentée ici-bas.

#### 4.4.2.1 Questions concernant le profil des entraîneurs à l'étude

Dans la première section du guide, les questions exigent des réponses courtes qui concernent les aspects tels que : (a) l'âge de l'entraîneur, (b) son nombre d'années d'expérience comme entraîneur, (c) la discipline sportive dans laquelle il entraîne, (d) la moyenne d'âge de ses athlètes entraînés, et finalement (e) s'il s'agit pour lui d'une occupation à temps plein ou partiel (voir Tableau 1 plus haut). Ces informations recueillies concernant la situation professionnelle des entraîneurs pourront permettre de regrouper les entraîneurs selon leurs caractéristiques communes. Elles seront utiles dans l'analyse des données, notamment afin de déterminer quelles situations d'apprentissage sont rapportées et privilégiées par certains types d'entraîneurs en fonctions de leurs caractéristiques.



#### 4.4.2.2 Questions basées sur le cadre de référence de Côté et al., (1995)

La deuxième section du guide d'entretien a été bâtie en suivant les lignes directrices des objectifs de recherche présentés préalablement dans le chapitre sur le cadre théorique. Les objectifs ont été formulés en partie en se basant sur le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995), en ciblant chacune de ses composantes de façon isolée.

#### 4.4.2.3 Les situations d'apprentissage concernant les composantes centrales du modèle de Côté et al., (1995)

L'approche qui a été utilisée fut de questionner les entraîneurs en se concentrant sur une composante du modèle de Côté et al., (1995) à la fois. Le chercheur amenait l'entraîneur à identifier ses principales tâches relatives à (a) l'entraînement, (b) la compétition et (c) l'organisation. Par la suite, l'intervieweur invitait l'entraîneur à identifier les situations d'apprentissage vécues qui lui ont permis de développer ses connaissances et compétences en lien avec celles-ci.

#### 4.4.2.4 Les situations d'apprentissage concernant les composantes périphériques du Modèle de Côté et al., (1995).

Le même type de formulation de questions a été répété en ce qui concerne les trois composantes périphériques du modèle soit (a) ses propres caractéristiques d'entraîneurs, (b) les caractéristiques de ses athlètes, et (c) les facteurs contextuels qui influencent son travail. D'abord, l'intervieweur amenait l'entraîneur à identifier ses principales tâches en lien avec chacune des composantes du modèle. Par la suite, l'intervieweur invitait à nouveau l'entraîneur à identifier les situations d'apprentissage vécues qui lui ont

permis de développer ses connaissances pour réaliser ses tâches en lien avec la composante abordée, comme dans la section précédente.

#### 4.4.2.5 Les préférences de l'entraîneur en termes d'apprentissage

La troisième et dernière section du guide d'entretien vise à identifier, à la lumière du parcours d'apprentissage que l'entraîneur a exposé jusqu'alors durant l'entretien, les situations d'apprentissage auxquelles ce dernier continue d'avoir recours afin de poursuivre son apprentissage et de progresser comme entraîneur.

Finalement, la dernière question vise à identifier les recommandations de l'entraîneur quant aux situations d'apprentissage qu'il perçoit comme les plus utiles pour continuer de développer ses connaissances et compétences, et qui devraient être davantage utilisées ou valorisées, selon elle ou lui.

### 4.5 Déroulement du projet

#### 4.5.1 Projet Pilote

Tel que prévu initialement et discuté dans la section précédente, un projet pilote a d'abord été réalisé en décembre 2016 avec deux entraîneurs n'évoluant pas au niveau développement au moment de l'entretien, mais qui avaient tous deux une expérience significative en entraînement à ce niveau de compétition. Ces deux premiers entretiens réalisés ont permis à l'intervieweur de se familiariser avec les modalités d'entretien. Le second but de ce projet pilote était de valider l'efficacité du guide d'entretien préliminaire construit et basé sur les objectifs de recherche.

Le premier entretien a été réalisé sous la supervision d'un intervieweur plus expérimenté pour des fins de formation. Par la suite, le second entretien pilote a eu lieu sans sa supervision. Ce deuxième entretien pilote a permis de réaliser des ajustements au niveau du déroulement et des interactions verbales avec les entraîneurs. Les entretiens pilotes ont été utiles, entre autres pour tester le choix de vocabulaire utilisé et pour améliorer la formulation des questions. Ce fut donc une période d'ajustement sur le plan des explications et du déroulement de l'entretien.

Plus précisément, la séquence des thèmes à aborder et les directives destinées aux participants de l'entretien ont été modifiées. Ainsi, l'intervieweur s'est assuré de prendre le temps de bien définir les composantes du modèle et la signification des termes spécifiques au moment de poser les questions à l'entraîneur pour s'assurer de la compréhension de ce dernier.

#### 4.5.2 Déroulement de la cueillette de données

La cueillette des données du projet principal s'est déroulée durant les mois de février, mars et avril 2017. En raison de leur emploi du temps chargé, de leurs disponibilités limitées et de leur participation sur une base bénévole au projet de recherche actuel, la majorité des entraîneurs ont préféré réaliser l'entretien sur leur lieu de travail ou d'entraînement respectif. Cela leur permettait d'éviter le déplacement.

Les entretiens réalisés ont été enregistrés intégralement grâce à une application numérique. La chercheuse a ensuite procédé à la retranscription complète des entretiens, en concomitance avec poursuite de la collecte des données afin de permettre au chercheur de réfléchir sur les données obtenues en cours de collecte. Les retranscriptions ont été analysées systématiquement à l'aide de la démarche de L'Écuyer (1987) présentée ci-

dessous, le tout dans le but d'extraire les informations significatives en lien avec les objectifs de recherche identifiés par les chercheurs (Boutin, 1997).

#### **4.6 Analyse des données**

L'analyse des données a été amorcée pendant la période où ont été effectués les entretiens. Cette procédure d'intrication de la collecte et de l'analyse des données est recommandée par plusieurs auteurs en recherche qualitative (Lincoln et Guba, 1985 ; Miles et Huberman, 2003;). Cela a permis à la chercheuse principale d'avoir une perspective sur les résultats issus des entrevues en cours de collecte afin d'amorcer une première catégorisation au sujet des propos recueillis, mais aussi afin d'éventuellement ajuster le nombre de participants à l'étude selon le niveau de saturation des données (Fortin et Gagnon, 2010). La chercheuse faisait également la prise systématique de notes durant les entretiens, ce qui a permis de bonifier les informations recueillies. Les notes recueillies permettent ainsi de faire une analyse préliminaire des informations issues des entretiens rapidement après celles-ci, avant même d'avoir retranscrit totalement l'entretien en verbatim. Les notes colligées sont essentiellement des mots clés désignant les types de situations d'apprentissage exprimés par l'entraîneur concernant chacun des thèmes ou questions du guide d'entretien. Cette stratégie a donc permis d'avoir un aperçu des résultats qui émergent des entrevues avant même de procéder à l'analyse de contenu systématique des verbatims.

Par la suite, quand tous les entretiens ont été complétés et retranscrits intégralement, ils ont été relus à plusieurs reprises par la chercheuse principale. Après quoi, les textes ont été acheminés aux participants concernés afin qu'ils puissent procéder à une validation, assurant ainsi la crédibilité des résultats (Lincoln et Guba, 1985). Ces derniers ont pu (a) prendre connaissance du texte intégral de leur entrevue, (b) apporter des

modifications aux propos transcrits besoin et (c) rectifier des informations qui pourraient ne pas avoir été formulées tel que souhaité, ou simplement pour clarifier certaines informations. Finalement, aucun changement n'a été apporté par les entraîneurs interviewés sur leur verbatim respectif.

### **La méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1987)**

Une fois les entretiens retranscrits et validés par les participants, l'analyse de contenu s'est amorcée en respectant la démarche en six étapes proposées par L'Écuyer (1987).

Premièrement, la chercheuse principale a procédé à la lecture préliminaire de l'ensemble des verbatims. Cette étape permettant ainsi de se familiariser avec les particularités de chaque verbatim et le profil de chaque entraîneur. Cette étape facilite également les recherches qui seront effectuées à travers l'ensemble du répertoire des verbatims lors des étapes subséquentes de l'analyse.

La deuxième étape consistait à procéder à l'établissement des unités de sens qui servent à dégager les thèmes dans le texte à analyser. Dans le cas présent, les unités de sens étaient définies de façon déductive avec les composantes du modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995) soit (a) les tâches d'entraînement, (b) les tâches de compétition, (c) les tâches d'organisation, (d) les caractéristiques de l'entraîneur, (e) les caractéristiques des athlètes et (f) les facteurs contextuels.

Troisièmement, dans le cas de la présente étude, le type de catégorisation qui a été privilégié est l'approche mixte. Cette approche implique la combinaison de catégories et sous-catégories qui sont prédéterminées initialement tout en permettant l'ajout ou la modification de catégories en

cours d'analyse qui n'étaient pas nécessairement identifiées préalablement (Blais et Martineau, 2006). Cela se traduit donc par l'harmonisation des catégories et sous-catégories avec les composantes des modèles l'entraînement de Côté et al., (1995) et celui de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) basé sur Moon (2004).

La quatrième étape de l'analyse, selon L'Écuyer (1987), consiste à procéder à la quantification et au traitement statistique des données accumulées lors des analyses pour chacune des catégories et sous-catégories, si nécessaire. Dans le cas de la présente étude, le nombre d'entraîneurs faisant allusion à chacune des différentes catégories et sous-catégories (situations d'apprentissage) durant leur entretien sont répertoriés dans les tableaux récapitulatifs présentés dans le cinquième chapitre qui présente les résultats.

Cinquièmement, la chercheuse a procédé à la description scientifique des résultats obtenus en faisant d'abord un résumé des résultats illustrés par des tableaux, mais également à l'aide d'extraits de verbatims significatifs jugés à propos pour supporter, nuancer ou approfondir les résultats qui émergent de l'analyse.

Finalement, la sixième étape, celle de l'interprétation des résultats a dû être réalisée. Lors de cette étape, la chercheuse visait à dégager les principaux constats de l'étude par rapport aux informations déjà disponibles dans la littérature actuelle ainsi qu'aux cadres théoriques qui ont été à l'origine de l'étude.

#### **4.7 Validité des données**

L'une des techniques qui a été mise en place pour assurer la validité et la fidélité des résultats de l'étude est l'évaluation de la fidélité intra-juge. Le

niveau de fidélité intra-juge été déterminé en retenant 30 énoncés extraits des verbatims. Ceux-ci ont été codés par la chercheuse en se basant sur la liste des définitions des catégories et sous-catégories (voir Annexe B) principale à deux moments. Un pourcentage d'accord de 85 % a été obtenu entre les deux classifications (temps 1 et 2), ce qui est au-delà du score visé de 80% pour assurer un niveau de validité adéquat (Waltz, Strickland et Lenz, 2005).

En second lieu, la fidélité inter-juges a également été mesurée. La procédure utilisée est la même que pour la fidélité intra-juge, mais avec un autre chercheur. Le pourcentage d'accord obtenu de 88 % témoigne d'un niveau de validité adéquat puisqu'au-dessus de 80% (Landis et Koch, 1977).

#### **4.8 Considérations éthiques**

Le projet actuel a reçu l'approbation du comité éthique de la recherche (CER) en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (voir le certificat en ANNEXE C). Un formulaire de consentement (voir ANNEXE D) a été signé par les participants avant de réaliser l'entretien. Il s'agit donc d'une étude consensuelle. Tel que prévu, tous les entraîneurs participants à l'étude se sont vus attribuer un pseudonyme qui permet de conserver leur anonymat. Les pseudonymes utilisés dans le cadre de la présente étude correspondent simplement à un code d'entraîneur qui leur est attribué

## **CINQUIÈME CHAPITRE : Résultats**

Les résultats de la présente étude sont présentés en fonction des objectifs de recherche qui ont été préalablement formulés dans la problématique soit :

- 1) Identifier et décrire les situations d'apprentissage significatives vécues par les entraîneurs pour chacune des trois principales composantes du modèle d'entraînement soit : (a) l'entraînement, (b) la compétition et (c) l'organisation.
- 2) Identifier et décrire les types de situations d'apprentissage significatives vécues par les entraîneurs concernant les composantes périphériques à leur pratique soit : (a) les caractéristiques de l'entraîneur, (b) les caractéristiques des athlètes et (c) les facteurs contextuels.
- 3) Identifier et décrire les démarches que les entraîneurs mettent en œuvre afin de continuer d'apprendre et d'améliorer leur pratique professionnelle.
- 4) Identifier leurs besoins en termes de formation et de situations d'apprentissage.

Un résumé des principaux constats dégagés est présenté pour chacune des composantes du modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995), suivi d'un tableau récapitulatif. Par la suite, des extraits significatifs issus des entretiens sont présentés pour soutenir les résultats dans chacune des sections.



### **5.1 Objectif 1 : Les situations d'apprentissage expérimentées par les entraîneurs en lien avec les trois principales tâches du modèle d'entraînement de Côté et al., (1995).**

Dans cette section, les résultats concernant chacune des composantes centrales du modèle sont présentés successivement. En somme, les résultats de l'étude témoignent que trois grandes catégories de situations d'apprentissage semblent contribuer significativement au développement des connaissances et compétences des entraîneurs en ce qui concerne les trois principales tâches. D'abord, on remarque que les situations d'apprentissage assistées telles que les formations universitaires ou les formations à large échelle sont souvent rapportées par les entraîneurs comme ayant contribué à leur apprentissage, ensuite les échanges avec des pairs entraîneurs et également l'expérience accumulée sur le terrain, qu'ils appellent communément l'essai-erreur.

#### **5.1.1 Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les tâches d'entraînement.**

Le tableau 2 démontre que l'apprentissage des connaissances et compétences des entraîneurs de niveau développement en matière d'entraînement relèvent de multiples situations d'apprentissage. Cela renforce les propos de Abraham, Collins et Martindale (2006) concernant la complémentarité des situations d'apprentissage à l'effet que les entraîneurs ont recours à beaucoup de moyens et de situations d'apprentissage pour développer leurs connaissances, particulièrement en ce qui concerne les connaissances théoriques et techniques sur l'entraînement. Les entraîneurs de niveau développement utilisent autant de situations assistées (formation d'institut sportif reconnu : N=10 ; formation universitaire : N=7) que de situations non-assistées (Interactions avec d'autres entraîneurs : N=10,

mentorat : N=6, et l'expérience en tant qu'athlète : N=6) ainsi que de situations internes (réflexion : N=4). Cela dit, les formations offertes par des instituts sportifs reconnus telles que le PNCE et les interactions avec des entraîneurs sont évoquées par la presque totalité des entraîneurs (N=10/11). Ceux-ci rapportent surtout avoir développé leurs connaissances et compétences en lien avec les tâches d'entraînement qu'ils occupent (a) dans le cadre de formations assistées telles qu'une formation universitaire dans le domaine du sport ou encore le PNCE (niveau 1-2-3), (b) lors d'interactions et d'échanges qu'ils entretiennent sur une base régulière avec des collègues entraîneurs (N=10), ou (c) par l'expérience acquise à travers les essais-erreurs qu'ils ont vécus au fil des années de pratique accumulée. Près de 55 % des entraîneurs (N=6) ont également mentionné que le fait d'avoir été eux-mêmes athlète dans cette discipline dans le passé leur a permis de développer leurs connaissances sur les méthodes d'entraînement et les rudiments de ce sport, avant même d'assister à des formations offertes par des instituts sportifs reconnus. Le même nombre d'entraîneurs (N=6) a également mentionné le fait d'avoir bénéficié d'un mentor qui les a guidés dans leur apprentissage en entraînement, ce qui les a beaucoup aidés.

Pour 64% des entraîneurs (N=7), le fait d'avoir complété un baccalauréat en kinésiologie ou en éducation physique au début de leur carrière d'entraîneur leur a permis de construire leur base de connaissances théoriques et techniques en entraînement, qui s'est ensuite perfectionnée et consolidée au fil du temps et avec l'expérience acquise sur le terrain tel qu'ils le rapportent. Les entraîneurs soutiennent que ces situations d'apprentissage ont été particulièrement utiles pour développer leurs connaissances plus spécifiques sur la préparation physique et les techniques d'entraînement, par exemple dans les cours de méthodologie d'entraînement et de planification d'entraînement, mais également pour développer leur sens de l'organisation de façon générale.

*« Alors j'ai fait mon Bac en kinésiologie en me disant que c'était des milieux connexes et que ça allait m'aider pour mon coaching [...] Puis ça a donné exactement le résultat que je visais. J'ai réussi à coacher à temps plein, puis maintenant je me sers beaucoup des notions apprises dans les cours que j'ai faits, comme le cours de méthodologie d'entraînement. »*

PA1.

D'autre part, bien que tous les entraîneurs interviewés possèdent une formation offerte par un institut sportif reconnu, ce sont 91 % des entraîneurs (N=10) qui ont mentionné que ces formations avaient été pertinentes dans le développement de leurs connaissances. Cela peut s'expliquer par le fait que plusieurs entraîneurs avaient déjà acquis un bon bagage d'expérience en entraînement, soit comme entraîneur (N=7) ou encore comme athlète (N=6) avant d'aller suivre les formations. De plus, certains mentionnent avoir développé leurs connaissances en partie de façon autonome grâce à des lectures de référence avant même d'avoir assisté aux formations. C'est pourquoi ils mentionnent avoir apprécié les formations non pas pour leurs contenus spécifiques, mais particulièrement pour les échanges informels qui ont lieu durant les formations avec les autres entraîneurs. Ces échanges, qui sont riches de sens à leurs yeux, consistent essentiellement à partager (a) des expériences vécues, (b) des méthodes d'entraînements, (c) des trucs et astuces du métier, ou même (d) des difficultés rencontrées avec leurs athlètes, le tout afin d'obtenir des points de vue variés sur une situation.

*« Quand j'ai fait ma formation de niveau 2, je n'ai pas vraiment appris beaucoup. À part les échanges avec les entraîneurs, ça ne m'a pas apporté vraiment... Le volet multisports était trop général, et le volet natation, c'était des choses que j'avais déjà vues dans des livres. Mais les contacts avec les entraîneurs ont été très bons par exemple. »*

Na.

Pour les entraîneurs qui n'ont pas complété de formation universitaire dans le domaine du sport ou de l'entraînement (N=3), l'apprentissage semble d'autant plus se réaliser en grande partie par l'accumulation d'expérience comme entraîneur dans leur environnement de travail respectif. En effet, plutôt que d'avoir acquis les connaissances théoriques dans le cadre de formations offertes par des instituts reconnus, les entraîneurs ont développé leurs connaissances au sujet des techniques et méthodes d'entraînement au fil de l'expérience accumulée dans leur contexte de pratique.

*« L'autre chose c'est qu'avec le sport-études, j'ai eu la chance d'expérimenter toutes sortes de choses, car nous n'avons pas de pression liée à la défaite ou la victoire. On a le droit d'essayer des choses. On a le droit de se tromper et que ça ne marche pas. Je me souviens d'une saison où l'on avait eu un début de saison hyper fort, mais on avait commencé avec beaucoup de travail collectif en entraînement très tôt dans la saison, alors on a eu beaucoup de succès rapidement. Puis à la fin de l'année, on a eu l'effet inverse. Donc j'ai eu la chance d'avoir des saisons comme ça qui m'ont fait apprendre. »*

Ho1.

Tableau 2: Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les tâches d'entraînement

Types de situations d'apprentissage	Situations d'apprentissage rapportées	Entraîneurs											
		N	TN	Go	Na	Ho1	BB	So	CK	At	Ho2	PA1	PA 2
Assistée	Formation universitaire	7		√			√	√	√		√	√	√
Assistée	Formation institut sportif reconnu	10	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Assistée	Formation sportive - sans reconnaissance	3		√					√			√	
Non-assistée	Expérience – athlète	6			√		√			√	√	√	√
Non-assistée	Expérience – entraîneur	7		√	√	√	√	√		√			√
Non-assistée	Expérience professionnelle (non sportif)												
Non-assistée	Expérience de vie												
Non-assistée	Interaction – autres entraîneurs	10	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√
Non-assistée	Interaction – mentorat	6		√		√			√	√	√	√	
Non-assistée	Interaction – autres professionnels	2	√						√				
Non-assistée	Observation entraîneurs – même sport	5	√			√		√				√	√
Non-assistée	Observation entraîneurs – autres sports	4					√		√	√	√		
Non-assistée	Références – support papier	5		√	√		√		√			√	
Non-assistée	Références – support électronique	4	√	√	√		√						
Interne	Réflexion (pratique réflexive)	4	√		√	√			√				
Total			6	8	7	6	8	5	8	6	6	8	5

\*Note : Les définitions des catégories et sous-catégories sont présentées à l'Annexe II

### 5.1.2 Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les tâches de compétition.

Le Tableau 3 ici-bas présente les principales situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant leurs tâches de compétition. Ce sont les situations d'apprentissage non-assistées qui prédominent, puisqu'elles sont les plus fréquemment rapportées dans le cadre des entretiens pour développer les connaissances et les compétences des entraîneurs dans un contexte de compétition. D'après 82 % des entraîneurs (N=9), c'est l'expérience personnelle comme athlète qui offrirait le plus de connaissances initiales sur la façon de faire en compétition. Par la suite, les connaissances et les compétences des entraîneurs se développent principalement à force d'échanger avec d'autres entraîneurs de leur discipline sur le terrain tel que le rapportent 73 % des entraîneurs (N=8). L'expérience accumulée comme entraîneur fait également partie des situations d'apprentissage que 64 % des entraîneurs (N=7) mentionnent souvent en utilisant l'expression dans leur jargon « d'essai-erreur ».

Par exemple, les expériences vécues par les entraîneurs (N=9) alors qu'ils étaient eux-mêmes athlètes leur ont appris les bases pour savoir comment se comporter en tant qu'entraîneur en compétition grâce aux modèles d'entraîneurs qu'ils ont eus alors qu'ils étaient athlètes eux-mêmes. Ce vécu d'athlète a également permis de comprendre ce que les athlètes vivent aux plans physique, psychologique et émotionnel et de quelle façon ils peuvent les guider et les aider maintenant grâce à leur rôle d'entraîneur.

*« Encore une fois mon bagage d'athlète. J'étais une athlète très nerveuse, très stressée. Alors je me suis dit que jamais je ne voulais que mes athlètes soient comme ça plus tard. Alors j'ai été chercher des outils. Et je te dirais que dans l'équipe d'entraîneur, c'est pas mal moi qui m'occupe de cet aspect-là aussi. »* PA2.

En ce qui concerne les tâches de compétition, près de 73 % des entraîneurs (N=8) mentionnent être en constante interaction avec des collègues entraîneurs dans leur discipline pour partager sur (a) leurs façons de faire, (b) leur vécu en compétition ou (c) des techniques de préparation, ce qui leur permet de se nourrir de l'expérience des autres et constamment apprendre et évoluer sur leurs interventions en compétition.

*« Bien, je te dirais que dans les premières compétitions, on a dû se tromper, on a dû faire des choses incorrectement, puis on s'en est rendu compte avec le temps, puis aussi en échangeant avec des entraîneurs d'expérience, des entraîneurs mentors. Tu te dis okay, ça a bien de l'allure alors tu l'essaies avec tes athlètes. »*

Ho2.

*« C'est un peu avec l'expérience des autres [entraîneurs] aussi. Les autres entraîneurs. Certains plus vieux, d'autres entraîneurs en golf. Nous sommes en interaction. On a fait tout notre golf ensemble avant, comme des tournois professionnels. Et eux sont un peu les pionniers au Québec, car ils ont développé des athlètes qui sont allés au haut niveau. »*

Go.

En plus de ces deux types de situations d'apprentissage mentionnées précédemment, l'accumulation d'expérience et de vécu comme entraîneur en compétition avec les athlètes permet aux entraîneurs de faire des apprentissages concrets, qui nécessitent de la réflexion et certaines remises en question. Seulement deux entraîneurs ont mentionné explicitement s'engager dans la réflexion en ce qui concerne la compétition, mais ce processus réflexif est étroitement lié à l'accumulation d'expérience et à l'essai-erreur qu'ils témoignent presque tous.

*« C'est surtout les interactions avec les autres entraîneurs. Autant verbales que de regarder ce qu'ils font. Des commentaires aussi des fois, d'un pair ou même de la part d'un athlète. Aussi niaisieux qu'un*

*athlète qui vient me parler d'un moment de sa course. Et je réalise que je ne l'ai pas vu, alors je me rends compte que j'ai manqué à mon devoir là. Alors c'est avec le temps, et de réfléchir. La réflexion à savoir : qu'est-ce que tu veux réellement en tant qu'entraîneur pour tes athlètes dans ta compétition? »*

Na.



Tableau 3: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant leurs tâches de compétition

Types de situations d'apprentissage	Situations d'apprentissage rapportées	Entraîneurs											
		N	TN	Go	Na	Ho1	BB	So	CK	At	Ho2	PA1	PA 2
Assistée	Formation universitaire	6		√			√			√	√	√	√
Assistée	Formation institut sportif reconnu	6	√	√	√	√	√			√			
Assistée	Formation sportive - sans reconnaissance	2	√									√	
Non-assistée	Expérience – athlète	9	√		√		√	√	√	√	√	√	√
Non-assistée	Expérience – entraîneur	7			√			√	√	√	√	√	√
Non-assistée	Interaction – autres entraîneurs	8	√	√	√	√	√		√	√	√		
Non-assistée	Interaction – mentorat	2		√				√					
Non-assistée	Interaction – autres professionnels	4	√						√		√		√
Non-assistée	Observation entraîneurs – même sport	3			√			√	√				
Non-assistée	Observation entraîneurs – autres sports	1						√					
Non-assistée	Références – support papier	4						√	√		√		√
Interne	Réflexion (pratique réflexive)	2			√		√						
Total			5	4	6	2	5	6	6	5	6	4	5

### 5.1.3 Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les tâches d'organisation.

La Tableau 4 fait l'état des situations d'apprentissage relatives aux tâches d'organisation rapportées par les entraîneurs. Il s'agit de tâches connexes à l'entraînement pour lesquelles les entraîneurs ne sont généralement pas formés, ou dans lesquelles ils ne sont pas spécialisés. Parmi les trois principales tâches des entraîneurs présentées dans le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995), c'est indéniablement au niveau des tâches d'organisation que les entraîneurs clament le plus l'apprentissage expérientiel en entraînement. En effet, 100% des entraîneurs (N=11) mentionnent que ce genre de tâches et responsabilités sont peu enseignées dans les formations assistées offertes par les instituts sportifs ou même les programmes universitaires. C'est pourquoi leur maîtrise de ces tâches s'est davantage développée par l'essai-erreur au fil du temps et en réfléchissant (N=6) sur leur pratique pour évoluer d'une expérience vécue à une autre.

*« Ce qui est plate c'est qu'il y a beaucoup d'essais-erreur. Beaucoup de commentaires et de critiques. Parce que là quand on est dans l'organisation, on fait affaire avec les parents aussi, pas juste les jeunes...alors tu apprends à la dure parfois comment jouer là-dedans et manœuvrer à travers cela. »*

Na.

*« C'est l'expérience et l'essai-erreur. C'est de faire des choses un moment donné, se rendre compte que ça ne fonctionne pas ou que ça fonctionne, puis avancer par rapport à cela. Et regarder ce qui se fait ailleurs. D'une année à l'autre, l'organisation des choses va être différente. Tu vas toujours peaufiner ton organisation en fonction de ce qui a bien été l'année d'avant, de ce que tu veux et ne veux plus aussi. »*

So.

D'autre part, la réflexion est rapportée de façon explicite par 56 % des entraîneurs (N=6) pour contribuer à l'apprentissage sur le plan de l'organisation. Ce qui est contraire à ce qui a été rapporté en lien avec les composantes du modèle précédentes, soit respectivement 36 % pour l'entraînement et 18 % pour la compétition. La sphère organisationnelle de leur travail semble donc leur demander plus d'efforts conscients de réflexion et de remises en question, contrairement aux autres sphères de leur travail. Cela semble en quelque sorte être un défi constant pour eux de composer avec ces tâches, et ce, peu importe le nombre d'années d'expérience qu'ils cumulent. Pour ce faire, ils mentionnent entretenir différents niveaux de réflexion pour continuellement améliorer leur pratique en ce qui concerne les tâches d'organisation, que ce soit au niveau de la réflexion dans l'action, sur l'action ou encore des réflexions rétrospectives sur des choses accomplies.

*« Bien, quand tu as des athlètes et que tu es passionné, tu y penses tout le temps. Tu te dis toujours : qu'est-ce que je peux faire pour progresser? Alors veut veut pas, il y a un aspect de passion. Tu l'as dans la tête. En dehors de la piste des fois, il y a des choses qui me « flashent » en tête, et je me dis que je pourrais faire ça. »*

At.

*« Je pense que c'est aussi beaucoup de se questionner sur ce que l'on fait. Oui on fait des rencontres annuelles [...] avec notre équipe d'entraîneurs, les trois ensemble. À la fin de chaque année, on se rencontre puis on jase de notre année comment est-ce que ça a été? Autant par rapport à entre nous, que par rapport aux parents. Alors c'est un peu d'apprendre de nos propres erreurs. Des fois on se dit : Ouais, l'année prochaine on ne refera pas ça comme ça...Alors c'est de se questionner sur ce que l'on a fait, pas juste être sur le pilote automatique et recommencer tout le temps la même affaire. »*

PA1

De surcroît, ils bénéficient des échanges et interactions (N=3) qu'ils réalisent auprès d'entraîneurs au sein de leur sport au sujet des tâches d'organisation,

mais ils disent aussi faire beaucoup d'observation auprès d'entraîneurs de leur sport, mais évoluant dans d'autres clubs également pour se renseigner et apprendre en comparant leur réalité avec celle des autres entraîneurs.

*« Toutes ces compétences-là [d'organisation dans mon travail] sont venues avec l'expérience et le temps sur le terrain. L'observation, beaucoup d'observation même. [...] Beaucoup de discussion avec d'autres entraîneurs de mon niveau ou de niveau plus élevé pour faire de la validation quand on se rencontre dans les compétitions. Ensuite s'ajuster, c'est de l'ajustement continu. »*

Go.

Tableau 4: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant leurs tâches d'organisation

Types de situations d'apprentissage	Situations d'apprentissage rapportées	Entraîneurs											
		N	TN	Go	Na	Ho1	BB	So	CK	At	Ho2	PA1	PA 2
Assistée	Formation universitaire	5		√			√		√			√	√
Assistée	Formation institut sportif reconnu	4	√						√	√			√
Non-assistée	Expérience – athlète	9	√		√		√	√	√	√	√	√	√
Non-assistée	Expérience – entraîneur	11	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Non-assistée	Expérience professionnelle (non sportif)	1								√			
Non-assistée	Expérience de vie	3				√	√				√		
Non-assistée	Interaction – autres entraîneurs	3								√	√	√	
Non-assistée	Interaction – mentorat	3			√	√			√				
Non-assistée	Interaction – autres professionnels	2			√						√		
Non-assistée	Observation entraîneurs – même sport	5	√	√			√	√			√		
Non-assistée	Références – support papier	3	√	√					√				
Interne	Réflexion (pratique réflexive)	6	√		√			√	√	√		√	
Total			6	4	5	3	5	4	7	5	6	5	4

## **5.2 Objectif 2 : Les situations d'apprentissage expérimentées par les entraîneurs en lien avec les trois composantes périphériques du modèle de Côté et al., (1995)**

Le deuxième objectif de recherche visait à identifier les principales situations d'apprentissage expérimentées par les entraîneurs pour leur permettre de développer leurs connaissances au sujet de (a) leurs propres caractéristiques d'entraîneurs, (b) celles de leurs athlètes ainsi que (c) au sujet des facteurs contextuels à leur pratique. Dans l'ensemble, l'apprentissage semble se réaliser beaucoup plus par le biais de situations non-assistées. La première piste d'explications que les entraîneurs soulèvent dans les entretiens est d'abord la nature très variable et contextualisée des connaissances qu'ils doivent posséder à ce sujet. Ils ont donc davantage recours à des situations non-assistées plus concrètes, qui ont lieu sur le terrain avec des pairs.

### **5.2.1 Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les caractéristiques de l'entraîneur.**

Pour développer leur identité, leur philosophie et leur personnalité en tant qu'entraîneur, les interactions avec d'autres entraîneurs et collègues (situation d'apprentissage non-assistées) semblent être l'approche la plus valorisée puisque 82 % des entraîneurs (N=9) l'ont rapporté comme étant une situation d'apprentissage importante. Également 73 % (N=8) rapportent l'éducation familiale reçue comme ayant contribué à forger leurs traits de caractère et leurs valeurs qu'ils transposent maintenant dans leur rôle d'entraîneur. Il est intéressant de constater que 100 % des entraîneurs interviewés ont tous un vécu d'athlète dans la discipline qu'ils entraînent actuellement, mais que ce vécu d'athlète représente une situation d'apprentissage significative seulement pour sept d'entre eux. Plusieurs ont mentionné durant l'entretien que ce passage dans le monde sportif en tant

qu'athlète leur a permis d'identifier ce qu'ils appréciaient et ce qu'ils aimaient moins de la part de leurs entraîneurs, contribuant aujourd'hui à définir leur façon d'être et d'agir dans leur rôle d'entraîneur. Très peu d'entraîneurs (N=4) ont mentionné des situations d'apprentissage assistées comme ayant contribué significativement au développement de leurs caractéristiques personnelles, et seulement 27 % (N=3) des entraîneurs ont parlé de réflexion dans la définition de leur personnalité d'entraîneur. Cela dit, plusieurs faisaient référence à l'utilisation de modèles d'entraîneurs pour s'inspirer dans leur propre pratique. Finalement, l'apprentissage interne par la réflexion, sans toutefois être mentionné régulièrement de façon explicite par les entraîneurs, est présent dans la mesure où les entraîneurs parlent souvent de remise en question et de questionnement sur leurs valeurs, ce qu'ils veulent vraiment et ce qui est important pour eux.

L'un des éléments importants qui est rapporté par plusieurs entraîneurs (N=9) consiste à apprendre via les interactions qu'ils réalisent avec d'autres collègues entraîneurs dans leur discipline sportive. Ils soutiennent que grâce à ces nombreux échanges au fil du temps, ils définissent davantage leur façon d'être et de faire avec leurs athlètes en identifiant des caractéristiques qu'ils valorisent chez ces personnes qu'ils côtoient, et en les intégrant dans leur propre pratique.

*« Je suis allée accompagner des entraîneurs de niveau olympique. J'ai vu comment ils fonctionnaient et comment ils amenaient leurs athlètes à des hauts niveaux. Ce que je vise également. Alors je me suis vraiment assise et j'ai discuté avec ces personnes-là [...] Il y a des choses [leur façon d'être avec les athlètes et de travailler avec eux] qui fonctionnent et d'autres que je me dis que je ne ferais pas comme ça. Je vais faire ça d'une façon différente parce que dans mes valeurs d'entraîneur, c'est comme ça. »*

PA2.

*« C'est sûr qu'il y a plein d'événements dans la vie qui font cheminer...Il y a un temps où j'étais tellement intense dans le coaching et dans tout en général [...] Je me donnais tellement, trop même [...] Puis, c'est aussi en côtoyant des entraîneurs de plus haut niveau que moi. Quand ils te disent : ok, calme-toi les nerfs le grand, j'aime bien quand tu fais ça, mais ça serait peut-être mieux comme ça. Alors c'est ce que j'aime, de me remettre en question. »*

So.

Plusieurs entraîneurs (N=8) mentionnent également l'éducation qu'ils ont reçue de leurs parents ou dans leur milieu familial comme étant un contexte important qui leur a appris des valeurs qu'ils prônent et qu'ils souhaitent maintenant transmettre à leur tour à leurs athlètes.

*« Depuis que je suis tout petit je fais du sport de compétition, mes parents sont deux professeurs d'éducation physique, et ils m'ont vraiment transmis la passion. »*

At.

*« Je pense qu'il y a beaucoup de valeurs familiales. Pour moi ça vient de loin dans mon cas. De travailler pour ce que l'on veut. Ça c'est quelque chose qui me vient de loin. Puis c'est dans tout, pas juste le sport. Ça vient des valeurs [de travail, rigueur] et de l'éducation que j'ai reçue à la base. »*

PA1.

D'autre part, des entraîneurs (N=7) mentionnent leur vécu personnel d'athlète comme situation d'apprentissage importante dans leur cheminement, sont ceux qui ont atteint des niveaux de compétitions supérieurs, allant jusqu'au rayonnement national. La pertinence de leur vécu d'athlète avec le développement de leur philosophie d'entraîneur est surtout liée à l'ensemble des expériences qu'ils ont eu la chance de vivre en tant qu'athlète avec leur entraîneur et les relations qu'ils ont tissées au fil du temps. C'est surtout la capacité de retirer des connaissances en réfléchissant délibérément sur les



expériences vécues qui permet de générer un changement dans la structure cognitive. En étant en contact avec différents modèles d'entraîneur pendant plusieurs années, et en ayant eu la chance de vivre des relations positives et constructives avec ces derniers, ils ont pu déterminer les caractéristiques et les valeurs qu'ils apprécient chez un entraîneur et celles qu'ils souhaitent éviter de reproduire à leur tour avec leurs athlètes. Ils s'inspirent donc de plusieurs modèles d'entraîneurs en reproduisant des parcelles de chacun d'eux dans leur pratique. D'autre part, ces caractéristiques semblent se définir avec le temps et évoluer au fil de l'expérience accumulée de l'entraîneur, plutôt que d'être perçues comme des traits fixés dans le temps.

*« On a eu beaucoup d'entraîneurs au club quand j'étais athlète, car on a eu de la misère à garder les entraîneurs longtemps. Puis, je ne suis pas capable de m'identifier à 100 % à aucun de ceux que j'ai connus quand j'étais athlète avec la manière que je coache en ce moment. Est-ce que la manière que je coache en ce moment est la bonne manière ? Où est-ce qu'il y a une bonne manière ? Je ne sais pas vraiment comment décrire la manière que je coache. »*

CK.

*« C'est le développement de l'humain. Tu es adolescent, tu ne sais pas qui tu es dans la vie, ni qui tu veux être. Tu rencontres du monde et tu trouves que c'est du bon monde. Alors, tu te dis que toi aussi tu veux être du bon monde comme eux. Puis là en vieillissant tu coaches et tu sais plus quel genre de personne tu veux être. »*

BB.

Tableau 5: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant leurs caractéristiques d'entraîneurs

Types de situations d'apprentissage	Situations d'apprentissage rapportées	Entraîneurs											
		N	TN	Go	Na	Ho1	BB	So	CK	At	Ho2	PA1	PA 2
Assistée	Formation universitaire	1									√		
Assistée	Formation institut sportif reconnu	4	√			√			√		√		
Non-assistée	Expérience – athlète	7	√	√	√				√	√		√	√
Non-assistée	Expérience professionnelle (non sportif)	3					√	√		√			
Non-assistée	Expérience de vie	4				√	√	√			√		
Non-assistée	Interaction – autres entraîneurs	9	√		√	√	√	√		√	√	√	√
Non-assistée	Interaction – mentorat	5				√	√		√			√	√
Non-assistée	Références – support papier	2							√		√		
Non-assistée	Éducation familiale	8	√	√	√	√				√	√	√	√
Interne	Réflexion (pratique réflexive)	3			√			√	√				
Total			4	2	4	5	4	4	5	4	6	4	4

### 5.2.2 Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les caractéristiques des athlètes

Tel que présenté dans le tableau 6, les nombreuses connaissances et compétences des entraîneurs au sujet des caractéristiques des athlètes semblent, quant à elles, se développer surtout grâce à une combinaison de deux types de situations d'apprentissage. D'abord, les situations assistées d'apprentissage telles que les formations à large échelle, combinées à l'apprentissage par l'expérience. Bien que tous les entraîneurs aient également mentionné des situations d'apprentissage non-assistée avec lesquelles ils ont également appris au sujet de leurs athlètes, ce sont principalement les formations offertes par des instituts sportifs reconnus (N=9) auxquelles ils ont assisté qui leur ont fourni la majeure partie des connaissances nécessaires, le tout combiné à des années d'expérience en tant qu'entraîneur sur le terrain en côtoyant de nombreux athlètes. Parmi les huit des 11 entraîneurs (73 %) interviewés possédant une formation universitaire en sciences de l'activité physique, un seul n'a pas explicitement mentionné son baccalauréat comme étant une source importante de connaissances sur les caractéristiques des athlètes. Toutefois, cela peut s'expliquer par le très grand nombre d'années d'expérience en entraînement de cet entraîneur (Go) qui lui a permis de développer au fil du temps des connaissances encore plus approfondies que celles qu'il avait acquises lors de sa formation universitaire, il y a plus de 20 ans. Pour les entraîneurs moins expérimentés, l'apprentissage au sujet des caractéristiques des athlètes repose toutefois de façon plus importante sur les situations assistées comme les formations institutionnalisées (BAC ou PNCE).

Tableau 6: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant les caractéristiques des athlètes

Types de situations d'apprentissage	Situations d'apprentissage rapportées	Entraîneurs											
		N	TN	Go	Na	Ho1	BB	So	CK	At	Ho2	PA1	PA 2
Assistée	Formation universitaire	7					√	√	√	√	√	√	√
Assistée	Formation institut sportif reconnu	9	√		√	√	√	√	√	√	√	√	
Assistée	Formation sportive - sans reconnaissance	1			√								
Non-assistée	Expérience – athlète	5				√	√		√	√	√		
Non-assistée	Expérience – entraîneur	9	√	√	√	√	√	√	√			√	√
Non-assistée	Expérience professionnelle (non sportif)	1											√
Non-assistée	Interaction – autres entraîneurs	6			√	√	√	√			√		√
Non-assistée	Interaction – mentorat	1							√				
Non-assistée	Interaction – autres professionnels	4			√				√		√		√
Non-assistée	Observation entraîneurs – autres sports	1								√			
Non-assistée	Références – support papier	5			√		√		√	√	√		
Non-assistée	Références – support électronique	4				√	√			√	√		
Interne	Réflexion (pratique réflexive)	2				√		√					
Total			2	1	6	6	7	5	7	6	7	3	5

La formation universitaire, que ce soit en éducation physique ou en kinésiologie, est rapportée par 7 des 8 entraîneurs (88 %) qui l'ont suivie comme étant une source importante de connaissances, particulièrement en ce qui concerne les aspects plus théoriques du développement de l'enfant et de l'adolescent. Parmi les connaissances très utiles qu'ils ont développées dans ces situations, on compte le développement physiologique de l'athlète ainsi que les fenêtres propices au développement de diverses aptitudes physiques et motrices, selon le stade de développement. D'autre part, les formations assistées offertes par les instituts sportifs reconnus sont particulièrement utiles pour leur fournir une base de connaissances théoriques, encore une fois plus axée sur le développement à long terme des athlètes avec lesquels ils travaillent.

*« La façon dont j'ai appris à évaluer le potentiel d'un athlète, ses forces et ses faiblesses... je te dirais que c'est surtout les formations que j'ai faites. Tant mes niveaux d'entraîneurs [PNCE niveau 1-2-3] que mes cours en Kinésiologie. Ce sont deux choses qui m'ont beaucoup aidé. Pour tout ce qui concerne le développement physiologique et le développement de l'enfant. »*

PA 1.

Par contre, les entraîneurs soulignent que bien qu'ils apprécient cette base de connaissances acquise lors des formations, c'est davantage dans un contexte d'apprentissage non assisté soit avec l'expérience et à force de côtoyer les jeunes athlètes qu'ils ont réellement appris à interagir avec eux, à s'adapter à leurs caractéristiques, et à bien comprendre avec qui ils travaillent.

*« Ça, je trouve que c'est sur le terrain pas mal que je l'ai appris. Parce que quand j'ai commencé, il y avait un seul adolescent au club. Je coachais presque seulement les adultes. Après cela, on a développé le volet compétitif pour les adolescents. Alors, c'est sur le terrain que j'ai appris cela [les caractéristiques et particularités de mes athlètes adolescents]. Dans les formations, on ne m'a pas vraiment parlé des*

*caractéristiques des athlètes. Dans les formations PNCE, il y a des clichés qui passent, mais je ne trouve pas que c'est représentatif de ce que j'ai comme athlètes. »*

TN

Puis, au-delà de connaître les particularités de leurs athlètes et les stades de développement qu'ils vivent, les entraîneurs accordent une grande importance aux relations qu'ils tissent avec leurs athlètes au fil du temps et c'est ce qui leur permet de bien comprendre les comportements de leurs athlètes et de développer un lien privilégié avec eux. Cette capacité semble s'acquérir spécifiquement par l'expérience, puisque ce sont surtout les entraîneurs avec davantage d'expérience dans le métier qui font référence à cette capacité de bien saisir et connaître leurs athlètes au fil du temps.

*« On sait quand on doit ajuster le tir. On les connaît. On connaît nos athlètes, la personnalité des jeunes avec qui on fait affaire. Pas au début, mais à force d'être en interaction avec les jeunes, on développe une espèce de feeling... okay je pense qu'il comprend bien ce qu'on essaie de faire, mais il n'est pas encore prêt à le faire. On n'envoie pas nos athlètes aux pâturages ! »*

Go.

### 5.2.3 Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les facteurs contextuels

En ce qui concerne les facteurs contextuels influençant leur pratique, les entraîneurs sont assez unanimes (91 %) sur le fait que leur connaissance de ces facteurs et de la façon de composer avec ceux-ci ne repose pas sur des apprentissages faits dans des formations institutionnalisées. Tout comme pour la composante d'organisation analysée précédemment, les entraîneurs apprennent au sujet des facteurs contextuels à leur emploi essentiellement par l'expérience, en réalisant des tâches concrètes sur le terrain au jour le jour, et en côtoyant des gens qui évoluent eux aussi dans leur milieu sportif. Que ce soit d'autres entraîneurs dans leur discipline avec qui ils partagent

des facteurs contextuels communs, ou des gens qui gravitent dans leur milieu sportif, la communication via leur réseau de contacts semble être l'avenue principale d'apprentissage.

L'apprentissage expérientiel en tant qu'entraîneur par le biais d'années d'entraînement accumulées est rapporté par 91% des entraîneurs (N=10) comme étant la façon dont ils ont le plus appris au sujet des facteurs contextuels à leur travail. Puisque les facteurs contextuels (conditions de travail, culture sportive, ressources matérielles et financières, etc.) sont très variables d'un entraîneur à l'autre en fonction de leur environnement de travail, ils manifestent le fait qu'ils apprennent à composer avec ces facteurs surtout lorsqu'ils font face à des situations ponctuelles en lien avec l'un des facteurs contextuels dans leur travail. Ils utilisent souvent l'expression d'essai-erreur pour exprimer la façon dont ils ont appris à réaliser ces tâches.

*« Je te dirais que j'ai appris ça à 90% avec l'expérience en travaillant. Puis l'autre 10%, c'est un peu partout à travers mes formations [formations à large échelle suivies] et mon BAC. Parce qu'il n'y a pas de formation d'entraîneur qui existe pour apprendre ça, disons comment gérer les ressources financières, gérer tes conditions de travail, etc. »*

BB.

D'autre part, les interactions avec des collègues entraîneurs (N=9) d'autres clubs ou d'autres programmes sportifs dans leur discipline est une méthode importante pour permettre aux entraîneurs d'apprendre à identifier et mieux composer avec les facteurs contextuels dans leur environnement de travail. En effet, 82 % (N=9) des entraîneurs ont mentionné que ces échanges permettent d'avoir une meilleure compréhension de leur propre situation et de comparer et partager des cas vécus au niveau des facteurs contextuels pour ainsi savoir comment mieux intervenir dans des situations similaires par la suite.

*« Il y a les discussions avec les collègues des autres régions aussi qui aident. Leur demander, comment ça se passe chez vous [avec les parents, ou la direction technique de votre club]? ... Ah oui ? Et bien ce n'est pas si pire notre affaire finalement [...] parce que l'on se compare toujours un peu. Là-bas c'est comme ça, et ici c'est comme ça, alors je me console, je me fâche ou je cherche à comprendre et améliorer notre situation. »*

So.

Il est intéressant de souligner que tous les entraîneurs interviewés qui évoluent au sein de programmes sport-études (N=7) ont mentionné que non seulement les échanges avec d'autres entraîneurs de leur discipline étaient bénéfiques pour leur apprentissage au sujet des facteurs contextuels tels que les conditions de travail par exemple, mais également pour développer des relations de collaboration avec les gens qui gravitent dans leur environnement et qui peuvent leur apporter de nouvelles connaissances.

*« C'est surtout au jour le jour depuis que je suis arrivé ici. L'expérience et les contacts que tu te fais dans ton environnement de travail. Au début tu arrives, puis tu ne connais pas Julie, tu ne connais pas Éric, ni Émilie, etc. Alors c'est sûr qu'avec l'expérience tu apprends à les connaître [les personnes ressources dans ton environnement de travail] et à t'en servir. Avant l'information était longue à se rendre parce qu'il fallait passer par le directeur, qui lui l'envoyait à Dominic, qui me l'envoyait après. Maintenant le canal de communication est direct. »*

Ho2.

*« Puis aussi avec nos partenaires sportifs. Je pense à ESS, ou à Rémi, qui était anciennement le directeur des programmes sportifs. Alors ces personnes-là qui ont beaucoup d'expérience, qui en ont vu d'autres, on s'associe et on parle des choses que l'on vit [culture sportive en patinage artistique qui implique une difficulté de conserver les athlètes du début à la fin de leur cheminement sportif] puis il te dit : okay, essaie d'agir de telle façon, essaie ça... »*

PA2.



Ces résultats permettent de constater que les entraîneurs qui évoluent au sein d'une même organisation, particulièrement au sein d'un même programme sport-études développent un réseau de contacts qui leur permet d'apprendre en échangeant leurs connaissances au sujet des facteurs contextuels à leur pratique. Ils échangent entre autres au sujet des conditions de travail, des ressources matérielles, de la gestion administrative, ou encore la gestion des parents dans le sport, tout en collaborant pour aller chercher l'aide nécessaire au besoin.

Tableau 7: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant les facteurs contextuels

Types de situations d'apprentissage	Situations d'apprentissage rapportées	Entraîneurs											
		N	TN	Go	Na	Ho1	BB	So	CK	At	Ho2	PA1	PA 2
Assistée	Formation universitaire	2					√					√	
Assistée	Formation sportive - sans reconnaissance	3	√				√	√					
Non-assistée	Expérience – entraîneur	10	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√
Non-assistée	Expérience professionnelle (non sportif)	1								√			
Non-assistée	Interaction – autres entraîneurs	9	√	√	√	√		√	√		√	√	√
Non-assistée	Interaction – mentorat	2			√				√				
Non-assistée	Interaction – autres professionnels	6			√	√					√	√	√
Non-assistée	Observation entraîneurs – même sport	6	√	√		√		√	√			√	
Interne	Réflexion (pratique réflexive)	3			√					√		√	
Total			4	3	5	3	3	4	4	3	3	6	3

### **5.3 Objectif 3 : Les situations d'apprentissage qui sont mises en place par les entraîneurs pour continuer d'apprendre dans leur pratique actuelle**

Les entraîneurs manifestent de façon unanime continuer à suivre des formations d'entraîneurs offertes par des instituts sportifs reconnus ou encore sans reconnaissance, tout en apportant des nuances quant aux modalités et aux contenus de ces dites formations. Ils ont également recours à de nombreuses situations informelles pour continuer d'apprendre, dont les interactions avec des collègues entraîneurs dans leurs disciplines sportives qui ont été rapportées par 82 % des entraîneurs (N=9) ainsi que des démarches de recherches personnelles dans la documentation de référence (N=7) ou sur internet (N=4). Ces situations d'apprentissage non-assistées s'avèrent pour eux des moyens simples, efficaces et rapides pour obtenir les informations qu'ils souhaitent. L'engagement dans des efforts de réflexion a également été mentionné explicitement par un peu plus de la moitié des entraîneurs (N=6) comme étant un moyen d'apprentissage permettant de continuellement évoluer comme entraîneur en questionnant leur travail et en remettant en question des idées, façons de faire et méthodes d'entraînement employées par exemple. Cette information est particulièrement intéressante puisque plusieurs d'entre eux n'avaient pas mentionné explicitement la pratique réflexive comme étant une situation d'apprentissage utilisée pour développer leurs connaissances en ce qui concerne les composantes du modèle abordées précédemment. Mais un peu plus de la moitié d'entre eux soutiennent, en utilisant chacun des termes propres à leur jargon (ex : se remettre en question, l'essai-erreur, sortir de sa zone de confort, repenser à ce qui a été fait, etc.) poursuivre leur cheminement et le développement de leurs connaissances et compétences comme entraîneur par le biais de cette pratique réflexive, bien qu'il ne la nomme pas explicitement ainsi.

Parmi les formations assistées auxquelles les entraîneurs aiment continuer d'assister, 82% des entraîneurs (N=9) s'accordent pour dire que ce sont surtout les formations pratiques sans reconnaissance durant lesquelles des spécialistes viennent leur enseigner des techniques d'entraînement par exemple ou encore des formations axées sur des sujets spécifiques qui s'appliquent à leur réalité qui les intéressent.

*« Alors il y a la formation continue plus spécifique dans le patin [technique], comme les séminaires. Ça peut être destiné aux athlètes [...], mais auxquelles nous aussi on peut assister, et où l'on apprend aussi. Les entraîneurs invités transmettent leurs connaissances aux athlètes et à nous en même temps. [...] C'est offert par la fédération, Patinage Canada, l'Association Régionale ou même le Club. [...] En termes de formation continue, c'est ce que je préfère honnêtement. »*

P.A1

Aux yeux des entraîneurs (N=9), les interactions avec des collègues représentent un moyen constamment utilisé pour apprendre. Cette situation d'apprentissage semble particulièrement utilisée en raison de l'accessibilité à d'autres entraîneurs quotidiennement. Cela s'applique pour apprendre au sujet de toutes les composantes de leur travail, que ce soit l'entraînement, la compétition ou l'organisation.

*« Nous sommes huit entraîneurs à temps plein ici au programme dans les bureaux. Alors le fait d'être huit entraîneurs en bas à échanger des idées à propos de tout et de rien tous les jours ça aide à sortir de sa zone de confort. »*

Ho2.

Les entraîneurs bénéficient de nos jours d'une multitude de moyens de communication grâce à l'avancement de la technologie, ce qui facilite d'autant plus les interactions entre eux.

*« Je ne manque pas une opportunité de pouvoir échanger avec les autres coaches. Peu importe la méthode. Des fois c'est un téléphone, un courriel, des fois je vais en rencontrer un. Donc beaucoup d'échanges et d'observations. »*

Ho1.

*« Échanger avec les entraîneurs aussi. Puis prendre le feedback de ce que je fais. Que ce soit des indicateurs sur le plan humain ou des retombées financières [composante d'organisation], peu importe. Les feedbacks que je reçois auprès d'athlètes et d'autres entraîneurs. Je me nourris de ça pour m'orienter...Okay ça c'était un bon coup, ça c'était un moins bon coup. »*

At.

Mis à part les formations et les échanges avec des collègues, les entraîneurs mentionnent qu'ils ont beaucoup appris de façon autonome, soit par des recherches documentaires personnelles ou la consultation de sites web. L'internet est particulièrement utilisé pour s'inspirer d'autres organisations et permet aux entraîneurs d'aller voir ce qui se fait ailleurs, dans d'autres clubs ou même disciplines sportives aux plans de l'entraînement, de la compétition ou de l'organisation.

*« Nous sommes abonnés à des revues, et je lis beaucoup d'actualités sportives. Puis, avec Facebook maintenant on a accès à un grand nombre d'outils de coaching. Alors, avec internet j'apprends, c'est indéniable. »*

So.

À travers l'ensemble des situations d'apprentissage auxquelles les entraîneurs ont recours, on constate que seulement un peu plus de la moitié d'entre eux (N=6) exprime explicitement la pratique de moments de réflexion comme une situation d'apprentissage délibérée. Il est intéressant de souligner que ce sont surtout les entraîneurs possédant un plus grand nombre d'années d'expérience en entraînement et surtout les plus âgés au

sein de l'échantillon qui ont mentionné ce processus de réflexion qui semble s'installer avec le temps et l'expérience dans leur pratique. Pour certains, elle se fait systématiquement à trois niveaux, que ce soit (a) durant l'action, (b) sur l'action ou (c) en rétrospective sur l'action.

*« Puis ce qui m'aide à progresser, c'est aussi ma capacité à me remettre en question. Beaucoup de réflexion sur ma pratique, sur ce que je fais, comment je peux améliorer ou faire différent. Pour faire en sorte que la prochaine fois ce soit mieux [structure de mes entraînements, interactions avec mes athlètes, etc.], que je progresse [...] Mais je ne l'ai pas toujours eu cette réflexion-là. Je l'ai depuis 7-8 ans. Et il y a eu une grosse transformation dans ma philosophie de coaching, dans ma façon d'être. Et maintenant c'est quelque chose qui est normal pour moi. À la fin de chaque séance, je remets en perspective ce que j'ai fait [plan de séance, choix des exercices, interactions avec les athlètes, etc.] puis je me dis ah bon ça n'a pas marché ce que j'ai fait aujourd'hui. »*

So.

Tableau 8: Les situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs concernant les méthodes utilisées pour continuer d'apprendre

Types de situations d'apprentissage	Situations d'apprentissage rapportées	Entraîneurs											
		N	TN	Go	Na	Ho1	BB	So	CK	At	Ho2	PA1	PA 2
Assistée	Formation institut sportif reconnu	10	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Assistée	Formation sportive - sans reconnaissance	9	√		√		√	√	√	√	√	√	√
Non-assistée	Interaction – autres entraîneurs	9	√	√	√	√	√		√	√	√		√
Non-assistée	Interaction – mentorat	4		√	√							√	√
Non-assistée	Interaction – autres professionnels	3	√		√				√				
Non-assistée	Observation entraîneurs – autres sports	1				√							
Non-assistée	Observation entraîneurs – même sport	3				√		√		√			
Non-assistée	Références – support papier	7		√		√	√	√	√	√	√		
Non-assistée	Références – support électronique	4		√		√	√	√					
Interne	Réflexion (pratique réflexive)	6	√	√	√			√	√				√
Total			5	5	6	6	5	6	6	5	4	3	5

#### **5.4 Objectif 4 : Les situations d'apprentissage qui sont les plus valorisées et les plus bénéfiques pour les entraîneurs**

Finalement, le Tableau 9 présente les situations d'apprentissage qui sont perçues par les entraîneurs comme étant les plus bénéfiques et les plus valorisées par ces derniers. À la lumière de ces résultats, on constate que les formations assistées sans reconnaissances sont tout de même valorisées par tous les entraîneurs (N=11). Par contre, les formations qu'ils apprécient le plus ne sont pas nécessairement les formations à large échelle, mais plutôt les formations ponctuelles, portant sur des sujets spécifiques qui sont adaptés à leurs contextes de pratique sur le terrain, et auxquelles ils peuvent s'inscrire librement selon leurs disponibilités. En ce qui concerne les situations non-assistées, on s'aperçoit qu'elles sont citées plus fréquemment et que celles qui sont particulièrement valorisées par les entraîneurs sont celles qui amènent une interaction avec d'autres entraîneurs ou encore des démarches de recherches personnelles. Tel que démontré dans le tableau 9, on constate que les entraîneurs bénéficient davantage de types de situations d'apprentissage non-assistées, et en utilisent plusieurs pour continuer de maintenir leurs connaissances et compétences à jour. Plus particulièrement, les interactions avec d'autres entraîneurs au sein de leur discipline sportive et les programmes de mentorat de différentes formes sont très appréciés en étant rapportés respectivement par 82% (N=9) et 55% (N=6) des entraîneurs.

À mesure que les entraîneurs gagnent en expérience, il devient plus difficile pour eux d'acquérir de nouvelles connaissances dans les formations qui sont offertes par les instituts sportifs reconnus. Cette perception a d'ailleurs été rapportée par les quatre entraîneurs les plus expérimentés de l'échantillon. Bien qu'ils apprécient le concept d'assister à des formations, qu'elles soient offertes par des instituts sportifs reconnus ou non pour le caractère instructif



qu'elles représentent, ils souhaiteraient que celles-ci soient plus adaptées à leurs besoins et plus concrètes.

*« Recevoir une nouvelle formation j'aimerais ça. J'aimerais ça que l'on arrive avec quelque chose de nouveau [nouvelle approche en entraînement, nouvelles techniques, etc.]. On en parlait justement avec Golf Canada. Mais ils n'ont rien à nous offrir. On dirait qu'ils ont fait le tour de la babylone. »*

Go.

Certains entraîneurs au sein de l'échantillon valorisent même plus les échanges avec des collègues, puisque l'information qu'ils obtiennent à travers ces discussions est plus spécifique et contextualisée que celle fournie durant les formations assistées. Ce phénomène semble d'autant plus perceptible pour les entraîneurs ayant déjà complété une formation universitaire en sciences de l'activité physique préalablement à leur PNCE. Ils retirent peu de nouvelles connaissances dans les contenus de ces formations.

*« Je dirais d'aller dans les formations offertes par les instituts sportifs. Mais surtout pour parler avec le monde. Il faut que tu ailles le plus souvent parler avec le monde. Puis, pas juste le monde que tu connais. Des fois tu vas à des formations, puis tu apprends plus en parlant avec les autres personnes qui assistent que le contenu de la formation elle-même. »*

Ho2.

Plus de la moitié des entraîneurs ont également bénéficié d'interactions avec d'autres entraîneurs qui prenaient la forme de mentorat, que ce soit formel ou informel tel que défini dans la cadre de référence, et mentionnent en avoir tiré des bénéfices significatifs de cette expérience tel que le transfert de connaissances contextualisées.

*« Le mentorat c'est quelque chose que je trouve vraiment intéressant [...] J'ai fait un an de mentorat avec un entraîneur en canoë-kayak.*

*Celui qui était mon prédécesseur au club. Alors, on se rencontrait au début deux fois par semaine par Skype, puis après six mois, une seule fois par semaine. Il était à Bangkok, alors on n'avait pas le choix [...] En ce qui concerne les tâches d'organisation, c'est sûr que mon mentor m'a beaucoup aidé. Il a joué un grand rôle pour me faire réaliser à quel point on doit anticiper les choses en tant qu'entraîneur [...] Puis ma philosophie d'entraîneur, je l'ai un peu prise de mon mentor aussi. »*

CK.

Ces interactions qu'ils entretiennent avec un mentor leur apportent non seulement de nouvelles connaissances techniques ou spécifiques à leur discipline sportive, mais semble surtout avoir un impact sur leur savoir-être, leurs comportements en tant qu'entraîneur et le cheminement personnel qu'ils réalisent tout au long de leur carrière d'entraîneur. C'est ce qui est des plus précieux pour les entraîneurs.

*« Je pense que si on veut évoluer là-dedans et continuer d'être à l'affût des dernières tendances, il faut continuer d'aller dans les formations que notre fédération offre. Puis, aussi de continuer d'échanger avec des entraîneurs mentors : Ça c'est notre réalité, qu'elle est la vôtre? Ça ce sont nos difficultés, qu'elles sont les vôtres? Et de continuer d'avoir ce genre de discussions avec eux. Ça permet d'évoluer comme personne. Je pense qu'il faut être ouvert d'esprit. Se dire que l'on n'est pas parfait. Et se dire : Okay, qu'est-ce que je dois continuer d'améliorer. »*

PA2.

Finalement, malgré que seulement 27% des entraîneurs (N=3) ont rapporté explicitement la réflexion comme étant une situation d'apprentissage qu'ils trouvent bénéfique pour évoluer, cela ne signifie pas que les entraîneurs ne valorisent pas ce type de pratique ou qu'ils ne la pratiquent pas. La pratique réflexive systématique peut, à certains égards, paraître comme un fardeau supplémentaire à leur responsabilité (ex. : tenue d'un journal de réflexion) et être exigeante pour eux, mais elle semble toutefois être réalisée implicitement

chez beaucoup d'entre eux, se traduisant beaucoup par l'expression l'apprentissage par « essai-erreur ».

*« Je pense que c'est surtout que tu le fasses. Et c'est dur de mettre ça à l'agenda. Bon aujourd'hui, il faut que je réfléchisse...Non. C'est plutôt qu'il t'arrive des situations où ça ne fonctionne pas et tu dois trouver les problèmes. Qu'est-ce qui s'est passé pour que ça ne fonctionne pas ? Et tu dois trouver. Qu'est-ce qui s'est passé pour que tu échoues. Alors là tu dois trouver des solutions. »*

Na.

Tableau 9: Les situations d'apprentissages rapportées par les entraîneurs concernant les situations les plus bénéfiques selon eux

Types de situations d'apprentissage	Situations d'apprentissage rapportées	Entraîneurs											
		N	TN	Go	Na	Ho1	BB	So	CK	At	Ho2	PA1	PA 2
Assistée	Formation universitaire	4				√	√			√		√	
Assistée	Formation sportive - sans reconnaissance	11	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Non-assistée	Interaction – autres entraîneurs	9		√		√	√	√	√	√	√	√	√
Non-assistée	Interaction – mentorat	6		√	√			√	√	√			√
Non-assistée	Observation entraîneurs – même sport	2										√	√
Non-assistée	Références – support papier	3	√								√		√
Non-assistée	Références – support électronique	1	√										
Interne	Réflexion (pratique réflexive)	3	√								√		√
Total			4	3	2	3	3	3	3	4	4	4	6

## **SIXIÈME CHAPITRE : Discussion**

L'objectif de cette étude était de rendre compte des situations d'apprentissage auxquelles des entraîneurs québécois de niveau développement ont recours pour apprendre leur métier, ainsi que leurs intérêts et préférences en ce qui concerne les situations d'apprentissage. Dans le présent chapitre, les résultats sont discutés et mis en relation avec les conclusions de la littérature en ce qui concerne les trois types de situations d'apprentissage présentés dans le modèle de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) adapté de Moon (2004), soit (a) Les situations assistées, (b) les situations non-assistées, et (c) les situations internes.

### **6.1 L'apprentissage par les situations assistées**

Les entraîneurs interviewés rapportent fréquemment les situations assistées comme étant des situations d'apprentissage auxquelles ils ont eu recours dans leur parcours d'apprentissage. Nonobstant ce fait, celles-ci sont rarement mentionnées dans les résultats comme étant prioritaire, ou comme étant la source de connaissances la plus significative qu'ils ont expérimentée, sauf en ce qui concerne les tâches d'entraînement du modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995) et les caractéristiques des athlètes. Ces résultats peuvent s'expliquer par la nature potentiellement plus théorique de ces deux aspects de leur travail, qui implique la nécessité de posséder des connaissances scientifiques qui sont généralement acquises dans les formations assistées. De surcroît, ces résultats corroborent les travaux de Salmela et Moraes (2003) soutenant que les connaissances acquises en anatomie, physiologie, biomécanique, pédagogie et psychologie sportive

servent de fondations sur lesquelles les connaissances sportives spécifiques sont établies. Il est également possible de remarquer que ceux et celles au sein de l'échantillon de la présente étude ayant réalisé deux types de formations assistées soit (a) une formation universitaire dans un domaine des sciences de l'activité physique ainsi que (b) des formations à large échelle avec reconnaissance (ex : PNCE), valorisent beaucoup plus leur formation universitaire et mentionnent tous que c'est celle-ci qui leur a principalement fourni les connaissances de base au sujet des tâches d'entraînement (ex : méthodologie de l'entraînement, etc.) et des caractéristiques des athlètes. Dans un tel cas, on constate que la formation universitaire prédomine sur les formations à large échelle ponctuelles et de courte durée auxquelles ils ont pu assister. Cela peut s'expliquer par le fait que les formations à large échelle sont de très courte durée (généralement quelques jours), comparativement au vécu de l'entraîneur qui se compte en années. L'importance relative de ces formations est alors questionnable par rapport à l'ensemble du vécu de l'entraîneur (Erickson, Côté et Fraser-Thomas, 2007; Gilbert, Côté et Mallett, 2006; Jarvis, 2006; Trudel et Gilbert, 2006; Werthner et Trudel, 2006). Les résultats de la présente étude confirment également les résultats de Mallet et al., (2010) ainsi que ceux de Rynne (2008) à l'effet que les programmes de formations universitaire permettent de consacrer davantage de temps à approfondir la matière (contenus théoriques et pratiques) et y consacrer du temps à la réflexion. Les entraîneurs du présent échantillon qui n'ont pas suivi de formation universitaire dans le domaine de l'entraînement (N=3) accordent beaucoup plus d'importance aux formations à large échelle offertes par les instituts reconnus, puisqu'elles constituent la base théorique sur laquelle ils s'appuient pour exercer leurs fonctions tout en leur offrant un statut d'entraîneur. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'ils sont en début de carrière, au moment où ils ont moins d'expérience en tant qu'entraîneur et encore beaucoup à apprendre. Cependant, leur intérêt à suivre des formations à large échelle offerte par des instituts reconnus

semble diminuer au fil du temps, à mesure qu'ils accumulent de l'expérience sur le terrain. En effet, leur intérêt a plutôt tendance à migrer au fil du temps vers des formations sans reconnaissance portant sur des thématiques précises correspondant à leurs besoins contextuels qui peuvent se transférer directement à leur pratique.

Il est intéressant de mettre en lumière une contradiction qui peut être soulevée dans le fait que les entraîneurs expriment certaines réserves par rapport aux programmes de formations assistées avec reconnaissance, mais que ceux-ci mentionnent tout de même continuer d'avoir recours à ce type de formation pour continuer d'apprendre. Une explication possible à cette contradiction est que les entraîneurs sont généralement tenus d'atteindre certains niveaux de certification dans le cadre des fonctions qu'ils occupent. Les employeurs sportifs québécois exigent généralement des niveaux précis de formations reconnues pour occuper les fonctions d'entraîneurs et offrent des responsabilités et rétributions plus importantes en fonction de ces dits niveaux de formation atteints, ce qui peut inciter les entraîneurs à continuer de suivre les niveaux de formations supérieurs, malgré le fait qu'ils expriment parfois des réserves par rapport à ce type de programmes concernant leurs retombées réelles sur le plan de l'apprentissage. En effet, rien ne démontre que la participation aux activités de formation assistées et l'obtention de certifications par les entraîneurs sont associés aux compétences des entraîneurs (Trudel et Gilbert, 2006; Trudel, Gilbert et Werthner, 2010). Ce qui supporte également les conclusions de Fleurance et Cotteaux (1999) à l'effet que les formations académiques concernant les sciences et la méthodologie de l'entraînement n'apparaissent pas aux yeux d'entraîneurs comme des éléments déterminants, mais considèrent plutôt que leur compétence résulte de l'expérience, ainsi que de l'influence d'autres entraîneurs expérimentés.

D'autre part, en raison de l'investissement que cela représente, il n'est pas nécessairement possible et réaliste pour tous les entraîneurs de niveau développement québécois de suivre une formation universitaire dans le domaine du sport. C'est pourquoi les formations à large échelle représentent une alternative plus accessible pour obtenir une reconnaissance qui est reconnue à travers le Québec et le Canada. Cela dit, ces formations devraient être prisées pour la pertinence et la qualité de leurs contenus, et non seulement pour la certification y étant associée.

Somme toute, l'appréciation des formations assistées avec reconnaissance n'est pas unanime. Comme il est possible de le constater dans les résultats de la présente étude, les opinions des entraîneurs interviewés concernant la pertinence de ces formations sont très diversifiées. Cela supporte les conclusions de Trudel et al., (2010) à l'effet que la diversité des profils et biographies des entraîneurs qui assistent aux formations rendent difficile la satisfaction des besoins de chacun. Mis à part les notions plus théoriques et techniques en lien avec les tâches d'entraînement et les caractéristiques des athlètes que ces formations semblent leur apporter, plusieurs entraîneurs mentionnent en retirer peu de nouvelles connaissances ou compétences applicables sur le terrain. En effet, ils soutiennent que les formations sont souvent fragmentées en composantes trop isolées ou décontextualisées de ce qu'ils vivent, tel que démontré par Cushion, Armour et Jones (2003), et présentent généralement trop d'informations en trop peu de temps pour être bien assimilée (Gilbert et Trudel, 2001). Ils valorisent toutefois davantage les formations universitaires qui sont, selon eux, plus approfondies et permettent le développement de connaissances et compétences professionnelles plus diversifiées, en prenant le temps d'étudier de façon plus approfondie chaque domaine et les intégrer les uns aux autres. Ces formations ne sont pourtant pas accessibles à tous.



## **6.2 L'apprentissage par les situations non-assistées**

Les résultats de la présente étude supportent ce qui a été démontré dans plusieurs études (Erickson et al., 2008; Gilbert et Trudel, 2005; Trudel et Gilbert, 2004, 2006) à l'effet qu'il s'agit du type de situations d'apprentissage auquel les entraîneurs ont le plus recours pour apprendre, et ce, concernant toutes les tâches de leur travail qui sont présentées dans le modèle de Côté et al., (1995). Ces situations d'apprentissage sont constituées surtout d'interactions sociales avec d'autres entraîneurs dans différents contextes et via différents moyens de communication. Parmi les situations non-assistées les plus rapportées par les entraîneurs de la présente étude, on compte les interactions avec des collègues entraîneurs, qui reposent essentiellement sur le processus d'apprentissage social (Trudel et Gilbert, 2006; Werthner et Trudel, 2009). En effet, l'interaction constante avec des pairs est une source déterminante d'apprentissage chez les entraîneurs experts (Gould, Giannini, Krane et Hodge, 1990). Ceci n'est pas surprenant considérant les nombreuses études qui abondent dans le même sens (Erickson et al., 2008; González-Rivera et al., 2017; Mallett et al., 2013; Werthner et Trudel, 2009; Wright et al., 2007).

Cela peut s'expliquer par le fait que les interactions se réalisent généralement sur les sites d'entraînement et de compétition, ce qui constitue une très grande proportion du temps investi par les entraîneurs contrairement au peu de temps investi dans les formations assistées. De plus, ils privilégient les informations (habiletés d'entraînement, connaissances, conseils, astuces, valeurs, etc.) très concrètes et spécifiques à leur contexte de pratique qu'ils vont chercher lors de ces échanges avec des collègues expérimentés ou encore par observation prolongée (Gilbert et Trudel, 2001, 2006; Sage, 1989). Les entraîneurs de la présente étude valorisent ces interactions

durant lesquelles un partage de connaissances se produit avec d'autres entraîneurs passionnés puisque cela fournit une belle occasion afin d'améliorer leur compréhension des complexités de l'entraînement (Salmela et Moraes, 2003). Ils se nourrissent beaucoup de ces échanges réalisés avec des pairs puisqu'ils peuvent y partager des situations vécues spécifiques à leur contexte avec des collègues qui vivent des situations similaires et ainsi s'aider à générer des solutions (Culver et Trudel, 2006; Gilbert, Côté et Mallett, 2006; Nash et Sproule, 2011). Contrairement aux recherches qui soutiennent que les entraîneurs sont parfois réticents à échanger entre eux en raison de l'aspect de compétition ou de rivalité qui règne au sein d'un même réseau de compétition (Bloom, 2013 ; Wright, Trudel et Culver, 2007), les entraîneurs interviewés perçoivent ces échanges comme étant des plus bénéfiques et provoquent les occasions pour réaliser des tels échanges. Il s'agit en effet d'un élément intéressant qui a émergé des résultats de la présente étude, c'est-à-dire que les interactions avec d'autres entraîneurs ont souvent été répertoriées en combinaison avec la propension à générer une réflexion ou la remise en question d'idées chez l'entraîneur. C'est spécialement cette combinaison de situation d'apprentissage non-assistée et interne qui semble enrichissante pour eux, et qui les mène à valoriser et vouloir continuer d'entretenir ce type d'échanges avec des collègues entraîneurs.

En ce qui concerne l'expérience passée en tant qu'athlète, les résultats de l'étude sont encore une fois en concordance avec les résultats de plusieurs études disponibles à ce jour (Gilbert, Côté et Mallett, 2006 ; Lemyre, et Trudel, 2004; Mallett, Rynne et Billett, 2016). En effet, une forte proportion d'entraîneurs ont eux-mêmes été athlètes (4 600 heures d'entraînement dans plusieurs sports), d'où l'importance de ce vécu dans leur formation (Gilbert et al., 2006; Trudel et Gilbert, 2006). À cet effet, tous les entraîneurs interviewés

ont mentionné la pertinence du vécu passé comme athlète comme une situation ayant significativement contribué à leur apprentissage. Les principaux avantages de ce vécu d'athlète découlent, comme le soutient Sage (1998), du processus d'apprentissage informel par observation prolongée qui se produit surtout sur le plan (a) des tâches de compétition, pour la compréhension acquise des enjeux et du contexte de compétition, (b) des caractéristiques de l'entraîneurs pour avoir eu la chance d'expérimenter différents styles d'entraîneurs et définir ce qu'ils apprécient et ce qu'ils souhaitent éviter et (c) les caractéristiques des athlètes, puisqu'en l'ayant vécu eux-mêmes cela leur confère une bonne connaissance de ce que les athlètes peuvent vivre. Qui plus est, l'expérience comme athlète semble être une situation d'apprentissage qui leur a permis d'avoir un bagage de connaissances initial important en tant qu'entraîneur, mais que c'est grâce à l'accumulation d'expérience en tant qu'entraîneur et à travers différents types de situations d'apprentissage réalisées par la suite qu'ils ont continué d'apprendre. Le vécu d'athlète ne semble pas être à lui seul un gage de devenir un bon entraîneur possédant toutes les connaissances.

D'autre part, les démarches personnelles d'apprentissage via les recherches documentaires en format papier ou sur internet démontrent l'initiative individuelle de leur apprentissage, et ont également été rapportées parmi les trois situations d'apprentissage les plus utilisées dans les nombreuses situations non-assistées répertoriées. Comme les travaux de Trudel et al., (2013) l'ont suggéré, les résultats actuels confirment que l'apprentissage est un processus qui se produit d'une part dans un contexte social grâce aux interactions que les entraîneurs développent dans leur environnement sportif, mais également sur le plan individuel. Les entraîneurs rapportent avoir recours aux recherches personnelles via différents médiums et particulièrement par le biais des nouvelles technologies de l'information

(internet, médias sociaux, applications numériques, etc.). Ces résultats sont particulièrement d'intérêt considérant l'avènement de la technologie dans l'entraînement sportif durant les dernières années (Brush, 2015; Halson, Peake et Sullivan, 2016). Il serait alors intéressant pour les organisations et instances responsables des programmes de formation de tenir compte de cette réalité et d'intégrer des nouvelles technologies dans leurs approches de formation pour rendre plus accessible la formation ou encore, pour offrir de nouveaux outils aux entraîneurs qui conviendraient davantage à leurs besoins et préférences.

### **6.3 L'apprentissage interne**

Contrairement à plusieurs études sur les sources de connaissances des entraîneurs canadiens menées par le biais de questionnaires (Erikson et al., 2007, 2008; Gilbert et Trudel, 2006; González-Rivera et al., 2017; Williams et Kendall, 2007), la présente étude a été réalisée à l'aide d'entrevues semi-dirigées ce qui a permis d'identifier des situations d'apprentissage internes qui ne peuvent pas être aussi bien exprimées distinctement par les entraîneurs dans les questionnaires standardisés où les choix de réponse limitent l'apport de nuances. Il a donc été possible de faire émerger l'apprentissage interne par la réflexion sous différentes formes dans les propos rapportés par les entraîneurs. Ces résultats sont spécialement d'intérêt considérant la pertinence de ce type de situation d'apprentissage, puisqu'elle permet l'adaptation constante de leur expérience, une des sources d'apprentissage les plus déterminantes pour des entraîneurs élités selon Gould, Giannini et al., (1990). Sans nécessairement tous mentionner la réflexion de façon explicite dans leurs discours, les entraîneurs ont tous rapporté avoir beaucoup appris au sujet de l'ensemble des tâches et composantes de leur travail grâce à l'essai-erreur constant, ce qui sous-

entend une forme quelconque de réflexion. Bien que certains l'expriment consciemment, la plupart sous-entendent la réflexion de façon implicite lorsqu'ils parlent (a) d'essai-erreur, (b) d'accumulation expérience ou (c) de vécu en entraînement, et surtout d'échanges avec des collègues qui leur permettent de sortir de leur « zone de confort ». Il est bien reconnu dans la littérature que la simple accumulation d'expérience ne garantit pas l'acquisition d'une capacité de réflexion systématique et le développement d'entraîneurs efficaces (Martens, 1997). C'est pourquoi l'habileté de réflexion est difficile à enseigner, à apprendre et à mesurer puisqu'elle ne peut être considérée acquise simplement parce que l'entraîneur a beaucoup d'expérience (Knowles et al., 2001, 2006; Trudel, 2008). C'est donc la réflexion dans laquelle ils s'engagent à différents niveaux pour générer un processus d'essai-erreur, soit la réflexion (a) en cours d'action, (b) sur l'action, ou (c) en rétrospective sur l'action tel que démontré dans le modèle de la conversation réflexive de Gilbert et Trudel (2001) qui leur permet d'évoluer et d'apprendre constamment. Cette pratique réflexive implique une réflexion au cours de laquelle les entraîneurs se posent des questions sur des aspects de leur pratique tels que (a) le genre de gestes qu'ils ont faits, (b) les circonstances qui leur permettent de bien faire, ou encore (c) les savoirs qu'ils déploient lorsqu'ils accomplissent une performance (Schön, 1994). Il semble donc que la réflexion découle souvent des diverses expériences vécues par les entraîneurs, et que celles-ci s'avèrent ainsi des opportunités de mettre en œuvre des connaissances par le biais « d'essais et erreurs ». Toutefois, il y a lieu de se questionner si les réflexions nécessitent préalablement une expérience vécue sur le terrain. Par exemple, est-ce que la réflexion peut avoir lieu suite à une lecture faite par un entraîneur? D'autre part, il est intéressant de souligner que les entraîneurs de la présente étude qui mentionnent le plus fréquemment la réflexion dans leurs propos sont ceux qui bénéficient soit (a) d'une équipe de collègues entraîneurs autour d'eux, (b) qui ont bénéficié d'un mentor durant leur parcours d'apprentissage, ou

encore (c) qui ont des relations de confiance avec des pairs entraîneurs plus expérimentés qu'eux.

## **SEPTIÈME CHAPITRE : Conclusion**

Dans cette étude descriptive à caractère exploratoire, les objectifs étaient d'identifier les situations d'apprentissage auxquelles des entraîneurs québécois de niveau développement ont recours pour apprendre à réaliser leurs tâches (a) d'entraînement, (b) de compétition, et (c) d'organisation. Son originalité reposait, entre autres, sur la combinaison de deux cadres théoriques afin de répondre à ces objectifs, soit (a) le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995) qui présente l'ensemble des tâches et responsabilités d'un entraîneur et les facteurs qui déterminent le processus d'entraînement, ainsi que (b) la représentation de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) basé sur Moon (2004) qui offre pour sa part une conception de l'apprentissage. Ce choix de cadres théoriques a certes influencé l'analyse des données obtenues et la présentation des résultats.

En résumé, et à la lumière des principaux résultats de la présente étude, il est possible de soulever le grand nombre de situations d'apprentissage rapportées par les entraîneurs ainsi que leurs préférences parmi celles-ci, ce qui confirme la nature idiosyncrasique de l'apprentissage des entraîneurs (Trudel et al., 2010). D'autre part, l'interaction entre plusieurs situations d'apprentissage rapportées contribuant à la formation des entraîneurs confirment que le processus repose essentiellement sur l'apprentissage social, soit l'observation d'autres entraîneurs et les interactions avec d'autres entraîneurs (Trudel et Gilbert, 2006; Werthner et Trudel, 2009) ainsi que l'apprentissage expérientiel, incluant l'expérience passée comme athlète ou encore l'expérience accumulée comme entraîneur (Sfard, 1998). C'est particulièrement l'accès à des pairs expérimentés pour échanger qui

représente une situation d'apprentissage des plus précieuses aux yeux des entraîneurs (Erickson et al., 2008; González-Rivera, et al., 2017; Mallett et al., 2013; Werthner et Trudel, 2009; Wright et al., 2007).

Bien qu'ils reconnaissent la pertinence d'assister à des formations assistées pour le caractère instructif qu'elles représentent, les entraîneurs souhaiteraient que celles-ci soient plus adaptées à leurs besoins et plus concrètes (Cushion, Armour et Jones, 2003; Gilbert et Trudel, 2001), ce qui rejoint les efforts réalisés par le PNCE afin d'offrir des formations qui tiennent davantage compte du contexte de pratique de l'entraîneur. Ils reconnaissent toutefois unanimement la grande valeur des formations universitaires en entraînement, bien que celles-ci ne soient pas accessibles à tous.

En ce qui concerne l'apprentissage par les situations internes, la présente étude offre une nouvelle contribution pour supporter les recherches actuelles au sujet de l'apprentissage fait par le biais d'expérience comme entraîneur ou athlète permettant de confirmer que les entraîneurs s'engagent dans des moments de réflexion, certains le faisant même parfois inconsciemment. Toutefois, ils n'en connaissent pas nécessairement les modalités, tel qu'exposé en détail dans le modèle de la conversation réflexive de Gilbert et Trudel (2001). Néanmoins, ils ne s'engagent pas tous volontairement dans un processus de réflexion structurée. Cette capacité de réflexion semble également se développer au fil du temps avec l'avancement dans la carrière d'entraîneur, plutôt qu'être enseignée et intégrée dans les programmes québécois de formation assistés avec reconnaissance.

À la lumière des constats généraux pouvant être dégagés des résultats de la présente étude, il est possible de corroborer les résultats d'études au sujet d'entraîneurs de niveau développement canadien (Erickson et al., 2008;



Lemyre et al., 2007; Wright, Trudel et al., 2007). Il demeure malgré tout difficile de définir les situations d'apprentissage les plus adaptées aux besoins des entraîneurs et à mettre en place pour les entraîneurs de ce niveau, le tout en raison de la nature idiosyncrasique de l'apprentissage mentionné précédemment et du fait qu'il existe encore plusieurs disparités au sujet des types de situations d'apprentissage utilisées et préférées par les entraîneurs.

### **7.1 Limites de l'étude**

La présente étude ciblait des entraîneurs œuvrant au niveau développement. Certes, les résultats auraient pu être différents, peut-être plus convergents, si elle avait ciblé des entraîneurs ayant des profils plus semblables, soit en : (a) œuvrant dans une même discipline, (b) provenant d'autres régions, ou même (c) ayant différents niveaux d'expérience équivalents.

Également, la chercheuse a utilisé un cadre de référence basé sur le modèle de l'entraînement de Côté et al., (1995) à partir duquel le travail d'un entraîneur a été défini. Ce même modèle a également servi de structure de base pour la conception du guide d'entretien. D'autre part, l'analyse des résultats a été faite à partir des catégories préalablement définies par la représentation de l'apprentissage par la modification de la structure cognitive de Werthner et Trudel (2006) basé sur les travaux de Moon (2004). Ce faisant, l'utilisation de cadres de références différents que les deux actuellement employés pour réaliser l'étude pourrait influencer la nature des résultats, en ce sens que les éléments de réponses exprimés par les entraîneurs pourraient diverger.

Toutefois, un résultat soulève un questionnement. Il s'agit de l'importance accordée par les entraîneurs interviewés aux situations internes, faisant référence ici à la réflexion. Les questions qui surgissent sont entre autres, est-ce que les entraîneurs sont pleinement conscients de l'importance qu'ils accordent à la réflexion ? Comment s'effectue concrètement cette réflexion, suite à leurs « essais et erreurs », leurs « interactions », leur « recherche d'informations » ? Est-ce que cette démarche corrobore le modèle du processus réflexif de Gilbert et Trudel (2001) ? Ces pistes de recherche mériteraient une attention lors d'éventuels travaux.

D'autre part, les résultats obtenus sont tributaires de la technique de collecte utilisée, dans ce cas-ci, l'entretien semi-dirigé (Boutin, 1997). Cette technique a permis d'identifier une multitude de situations d'apprentissage qui sont utilisées pour développer les connaissances. Le choix d'une autre technique de collecte de données, soit l'entretien de type récit d'expérience (Lieblich, Tuval-Masciach et Zilber, 1998), par exemple, pourrait permettre d'approfondir les présents résultats et de mieux comprendre l'interaction et l'enchaînement dans le temps des différentes sources de connaissances et de compétences. Pour en revenir à la réflexion, il serait alors possible de préciser des éléments tels qu'à quelle étape de la carrière d'un entraîneur la réflexion devient-elle importante ? Quels événements déclenchent la réflexion ? Comment s'effectue cette réflexion ?

Les démarches multi-méthodologiques (Creswell, 2009; Roy, 2009) pourraient également permettre d'approfondir les types de situations d'apprentissage mobilisées dans des situations d'intervention très précises, en utilisant, par exemple, les entretiens de type rappel stimulé afin d'interroger les entraîneurs sur les situations d'apprentissage sous-jacentes à des

interventions précises réalisées (Tochon, 2002; Trudel, Haughian, et Gilbert, 1996).

Finalement, seulement deux entraîneurs de sexe féminin ont fait partie de l'échantillon total de 11 entraîneurs (N=18%). Il est alors juste de se questionner sur la représentation réelle des entraîneurs de sexe féminin au sein de la population d'entraîneurs québécois de niveau développement. Malheureusement, aucune donnée n'est disponible à ce jour quant aux entraîneurs de niveau développemental québécois, mais selon les travaux de Laberge et Lalime (2005), la représentativité des femmes entraîneurs de haut niveau québécoise est de 21,3%. En se basant sur ces données, il est possible de croire que l'échantillon utilisé dans le cadre de la présente recherche offre une bonne représentation des entraîneurs féminins dans le domaine de l'entraînement sportif québécois au niveau développement. Il est toutefois difficile d'affirmer que l'échantillon est représentatif de la population générale des entraîneurs québécois de niveau développement puisque seulement 11 entraîneurs ont été interviewés, et ce, dans une seule région administrative.

## **7.2 Futures pistes de recherche**

À la lumière des résultats de la présente étude, il serait intéressant de réaliser des recherches visant la mise en place progressive d'un programme facilitant la réflexion chez les entraîneurs. En effet, bien que les résultats démontrent que les entraîneurs s'engagent dans un processus de réflexion dans leur pratique, ils le font souvent sans en être conscients et généralement de façon non-structurée. À ce sujet, les travaux de Knowles et al., (2005) ont démontré à l'époque le manque de structures claires telles que des dispositifs, des

exercices ou encore des modèles au sein des programmes de formation à large échelle pour promouvoir le développement de la capacité de réflexion chez les entraîneurs. Depuis lors, des efforts ont été faits par le PNCE par exemple pour intégrer ce type de dispositifs. Comme les travaux de Koh, Mallett, Camiré et Wang (2015) le supportent, la mise en place d'un programme impliquant un facilitateur de la réflexion améliore la connaissance de soi et provoque des changements dans la pratique des entraîneurs. Davantage de recherches intégrant ce type de facilitateur au curriculum de formation des entraîneurs québécois seraient donc de mise pour en évaluer non seulement la pertinence à favoriser la réflexion sur des aspects d'entraînement, de compétition et d'organisation de leur travail, mais pour évaluer si cela peut réellement amener les entraîneurs québécois à développer leur capacité de réflexion critique et systématique dans leur travail (Gilbert et Trudel, 2013). En ce sens, les dirigeants des programmes de formation en entraînement devront accepter que l'apprentissage se produise également, voire même davantage à l'extérieur de leur programme, souvent de façon non préméditée, accidentelle (Werthner et Trudel, 2006) et ainsi reconnaître et laisser la responsabilité de l'apprentissage à l'entraîneur, compte tenu de sa réalité (Trudel, Gilbert et Werthner, 2010).

Certes, il serait pertinent de mener de futures recherches pour identifier quels sont les écarts entre les situations d'apprentissage réellement expérimentées par les entraîneurs durant leur parcours de formation versus leurs préférences en termes de situations d'apprentissage. Cette perspective de recherche pourrait éventuellement permettre de dresser un portrait de la situation au Québec et amener les instituts sportifs responsables des de la formation à adapter davantage les programmes à large échelle offerts en fonction des besoins réels des entraîneurs dans leurs différents contextes.

Enfin, tel que mentionné en titre de la présente étude, tous les entraîneurs participants évoluaient au sein de programmes de développement sportif québécois. La volonté de ces entraîneurs à poursuivre leur carrière à des niveaux supérieurs de rayonnement n'a pas été étudiée explicitement, mais elle a pu être décelée chez certains d'entre eux dans les propos qu'ils ont tenus durant l'entretien. En effet, certains entraîneurs mentionnaient souhaiter accompagner leurs athlètes jusqu'à leurs plus hauts niveaux, faisant allusion au niveau national et ultimement international. À cet effet, il serait intéressant d'étudier parallèlement le parcours d'apprentissage des entraîneurs de niveau élite québécois et de mettre en relation ces résultats avec ceux récoltés dans la présente étude pour les entraîneurs de niveau développement. Il serait alors possible de mieux situer les besoins des entraîneurs évoluant à ces différents niveaux de compétition et tenir compte de leurs caractéristiques respectives (Trudel et Gilbert, 2006) pour optimiser les ressources qui sont mises à leur disposition par les instances responsables de la formation, dont le mandat devrait être de fournir des opportunités et des outils d'apprentissage variés. Cela permettrait ainsi d'outiller les entraîneurs plus adéquatement tout au long de leur parcours d'apprentissage pour les guider vers les plus hauts niveaux de compétition.

Sur le plan des retombées professionnelles, les résultats de la présente étude révèlent la nature idiosyncrasique de l'apprentissage, c'est-à-dire le caractère unique et propre à chaque individu. Il est donc difficile de proposer une démarche de formation à long terme uniforme dans l'espoir de rejoindre tous les entraîneurs également. Les organismes destinés à former les entraîneurs doivent être conscients de ce constat et peut-être revoir leur posture quant aux exigences de participer à leurs activités de formation comme conditions d'embauche ou de reconnaissance, mais plutôt pourquoi ne pas revoir, bonifier ou diversifier leur offre de service.

## Références

- Abraham, A., Collins, D. et Martindale, R. (2006) The coaching schematic: validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24, 549-564.
- Association canadienne des entraîneurs (1989). *Programme national de certification des entraîneurs : théorie de l'entraînement Niveau 1*, Gloucester, Ontario, Canada, Association canadienne des entraîneurs.
- Association canadienne des entraîneurs (1989). *Programme national de certification des entraîneurs : théorie de l'entraînement Niveau 1*, Gloucester, Ontario, Canada, Association canadienne des entraîneurs.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bloom, G.A. (2013). Mentoring for Sport Coaches. Dans P. Potrac, W. Gilbert et J. Denison (dir.) (2013). *Routledge handbook of sports coaching* (p.476-485). London: Routledge.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N. et Salmela, J. H. (1997). Pre-and postcompetition routines of expert coaches of team sports. *Sport Psychologist*, 11(2), 127-141.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., Schinke, R. J. et Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 267-281.
- Bompa, T.O. et Haff, G.G. (2009). *Periodization: Theory and Methodology of Training* (5th Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brush, A. (2015). Investigating the Impact of Using Wearable Technologies during Competitive Sporting Events. *KAHPERD Journal*.
- Campbell, S. (1993). Coaching education around the world. *Sport Science Review*, 2(2), 62-74.

- Cardinal, C. (2003). *Planification et périodisation de l'entraînement sportif : Agencement et agencement séquentiel optimal des activités d'entraînement et de compétition (niveau 4 théorie, module 12)*. Montréal : Institut National de Formation des Entraîneurs, Centre National Multisport-Montréal.
- Cassidy, T. G., Jones, R. L. et Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*, (2e éd.) London: Routledge.
- Colley, H., Hodgkinson, P. et Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning Skills Research Center*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Côté, J., Baker, J. et Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. Dans J.L. Starkes et K. A. Ericsson (Ed.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (p.89-113). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Côté, J. et Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- Côté, J. et Salmela, J. H. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastic coaches. *Sport Psychologist*, 10(3), 247-260.
- Côté, J., Salmela, J. H. et Russell, S. (1995). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9(1), 65-75.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A. et Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Côté, J. et Sedgwick, W. A. (2003). Effective behaviors of expert rowing coaches: A qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *International Sports Journal*, 7(1), 62.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Culver, D.M., (2004). *Enriching Knowledge: A Collaborative Approach Between Sport Coaches and Consultant/Facilitator*, Ph.D. Dissertation, Université d'Ottawa, Canada.

- Culver, D. et Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interactions. *The sports coach as educator: Re-conceptualizing sports coaching*, 97-112.
- Culver, D., Trudel, P. et Werthner, P. (2009). A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 365-383.
- Cushion, C. (2011). Coaches' learning and development. Dans R. Bailey et I. Stafford (Ed.) *Coaching children in sport*, (p.57-69). London: Routledge.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. et Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Cushion, C.J., Armour, K.M. et Jones, R.L. (2006). Locating the coaching process in practice; Models «for» and «of» coaching, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 83-99.
- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R. et O'Callaghan, C. (2010). Coach learning and development: A review of literature. *Leeds: Sports Coach UK*.
- D'Arripe-Longueville, F., Fournier, J. F. et Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female athletes. *Sport psychologist*, 12, 317-332.
- Demers, G., Woodburn, A. J. et Savard, C. (2006). The development of an undergraduate competency-based coach education program. *Sport Psychologist*, 20(2), 162.
- Erickson, K., Bruner, M., MacDonald, D. et Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(4), 527-538.
- Erickson, K., Cote, J. et Fraser-Thomas, J. (2007). Sport Experiences, Milestones, and Educational Activities Associated with High-Performance Coaches' Development, *The Sport Psychologist*, 21, 302-316.
- Fleurance, P. et Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut niveau français. *Avante*, 5, 54-68.



- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gagné, E.D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- Gilbert, W., Côté, J. et Mallett, C. (2006). Developmental paths and activities of successful sport coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(1), 69-76.
- Gilbert, W., Gallimore, R. et Trudel, P. (2009). A learning community approach to coach development in youth sport. *Journal of Coaching Education*, 2, 1-21.
- Gilbert, W. et Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 234.
- Gilbert, W. D. et Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of teaching in physical education*, 21(1), 16-34.
- Gilbert, W. D. et Trudel, P. (2005). Learning to Coach through Experience: Conditions that Influence Reflection. *Physical Educator*, 62(1), 32-43.
- Gilbert, W. et Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. Dans R.L. Jones (Ed.), *Re-conceptualising the coaching role and how to teach it: New ways of thinking about practice*. London: Routledge.
- Gilbert, W. et Trudel, P. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach: Part 2–Reflection. *Olympic Coach Magazine*, 24(1), 35-44.
- González-Rivera, M. D., Campos-Izquierdo, A., Villalba, A. I., et Hall, N. D. (2017). Sources of knowledge used by Spanish coaches: A study according to competition level, gender and professional experience. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 12(2), 162-174.
- Gonçalves, C. (1996). Portugal. Dans P. De Knop, L-M. Engstrom, B. Skirstad, et M. Weiss (Ed), *Worldwide trends in youth sport (pp. 193-203)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V. et Hodge, K. (1990). Educational needs of elite U.S. National Team Pan American, and Olympic Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 332-344.

- Gummerson, T. (1992). *Sports Coaching and Teaching*. London: A et C Black.
- Halson, S., Peake, J. et Sullivan, J. (2016). Wearable Technology for Athletes: Information Overload and Pseudoscience? *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 11, 705-706.
- Hasanali, F., Hubert, C., Lopez, K., Newhouse, B., Carla, O. et Vestal, W. (2002). *Communities of Practice: A Guide For Your Journey to Knowledge Management Best Practices*. Texas: American Productivity & Quality center.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.
- Hunter, D., Bailey, A. et Taylor, B. (1999). *The essence of facilitation: Being in action in groups*. Auckland, New Zealand: Tandem Press.
- Irwin, G., Hanton, S. et Kerwin, D. (2004). Reflective practice and the origin of elite coaching knowledge, *Reflective Practice*, 5(3), 425-442.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of learning*. London: Routledge.
- Jones, R.L. (2000). Towards a sociology of coaching. Dans R.L. Jones et K.M. Armour (Ed). *The Sociology of Sport: Theory and Practice* (p.33-43). London: Addison Wesley Longman.
- Jones, R., Armour, K. et Potrac, P. (2004). *Sports Coaching cultures: From Practice to Theory*. London: Routledge.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Perspective en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Knowles, Z., Borrie, A. et Telfer, H. (2005). Towards the reflective sports coach: Issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48(11-14), 1711-1720.
- Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A. et Nevill, A. (2001). Developing the reflective sport coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. *Reflective Practice*, 2(2): 185-207.

- Knowles, Z., Tyler, G., Gilbourne, et Eubank, M. (2006). Reflecting on reflection: Exploring the practice of sports coaching graduates, *Reflective Practice*, 7(2): 163-179.
- Koh, K. T., Mallett, C. J., Camiré, M. et Wang, C. K. J. (2015). A guided reflection intervention for high performance basketball coaches. *International Sport Coaching Journal*, 2(3), 273-284.
- Laberge, S. et Lalime, F. (2005). La situation de l'emploi des entraîneurs québécois d'athlètes de haut niveau. *Montréal: Département de kinésiologie, Université de Montréal, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.
- Landis, J.R. et Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans Deslauriers, J-P. (Éd.). *Les méthodes de la recherche qualitative (pp.49-64)*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lemyre, F. et Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante*, 10(3).
- Lemyre, F., Trudel, P. et Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sports Psychologist*, 21(2), 191-209.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. et Zilber T. (1998). Narrative Research - Reading, Analysis, and Interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*, Berverly Hills, CA, Sage.
- Lyle, J. (2002). *Sports Coaching Concepts: A Framework For Coaches' Behaviour*. London: Routledge.
- Lyle, J. (1993). Towards a comparative study of the coaching process. *Journal of Comparative Physical Education and Sport*, 15, 14-23.
- Mallett, C.J., (2010). High performance coaches career and communities. Dans Lyle, J., et Cushion, C. (2010) *Sports Coaching E-book: Professionalization and Practice*. Elsevier Health Sciences.
- Mallett, C.J., Rynne, S.B., Billett, S., Tinning, R. et Rossi, A. (2010). *Learning and mentoring in High Performance Sports Coaching*. Brisbane: Australian Sports Commission.

- Mallett, C.J., Rynne, S.B. et Dickens, S. (2013). Developing High Performance Coaching Craft Thought Work and Study. Dans Protrac, P. Gilbert, W. et Denison, J. *Routledge handbook of sport coaching*. London: Routledge.
- Mallett, C. J., Rynne, S. B. et Billett, S. (2016). Valued learning experiences of early career and experienced high-performance coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(1), 89-104.
- Martens, R. (1997). Successful coaching (2e éd.). Champlain, IL: Human Kinetics.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). L'analyse de contenu. *Méthodologies de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Moon, J.A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of reflexive and experiential learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. New York: Routledge.
- Nash, C. et Sproule, J. (2011). Insights into experiences: Reflections of an expert and novice coach. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(1), 149-161.
- National Association for Sport and Physical Education. (2001). Coach education: *Designing quality programs*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Nelson, L. J. et Cushion, C. J. (2006). Reflection in coach education: The case of the national governing body coaching certificate. *Sport psychologist*, 20(2), 174-183.
- Occhino, J., Mallett, C. et Rynne, S. (2013). Dynamic social networks in high performance football coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 90-102.
- Roy, M. (2012). *Notes du cours KIN 243 - Initiation à la planification de l'entraînement*. Université de Sherbrooke. Recueil inédit, Université de Sherbrooke.

- Roy, M., Beaudoin, S. et Spallanzani, C. (2010). *Analyse des connaissances des entraîneurs inscrits à une formation « Introduction à la compétition - Partie B » en matière de planification d'entraînement*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier, (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p.199-226). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rynne, S.B. (2008). *Opportunities and engagement : Coach Learning at the Queensland academy of sport*, (thèse doctorale non-publiée), Université Queensland, Australie.
- Sage, G.H. (1989). Becoming a high school coach: From playing sports to coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1): 81-92.
- Salmela, J.H. et Moraes, L.C. (2003). Development of expertise: The role of coaching, families and cultural contexts. Dans J.L. Starkes et K.A. Ericsson (Ed.). *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise* (p.275-293). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Saury, J. et Sève, C. (2004) *L'entraînement*. Éditions Revues E.P.S.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 4, 293-316.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.
- Smoll, F. L. et Smith, R. B. (1981). Preparation of youth sport coaches: An educational application of sport psychology. *The Physical Educator*, 2, 85-94.
- Stoszkowski, J. et Collins, D. (2014) Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development, *Sport, Education and Society*, 19(6), 773-788.

- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation : Éditions du CRP.
- Trudel, P. (2008). L'appropriation des connaissances scientifiques et des connaissances d'expérience par les entraîneurs. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (Éd), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA*, 103-114.
- Trudel, P., Culver, D. et Werthner, P. (2013). Looking at coach development from the coach-learner's perspective. Dans Potrac, P., Gilbert, W. et Denison, J. *Routledge handbook of sports coaching* (p. 375-387). London: Routledge.
- Trudel, P. et Gilbert, W. D. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. Dans D.J. Pearsall et A.B. Ashare (Ed). *Safety in ice hockey: Fourth volume ASTM STP 1446* (pp.167-179). West Conshohoken, PA: ASTM International.
- Trudel, P. et Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. Dans D. Kirk, M. O'Sullivan et D. McDonald (Ed.), *Handbook of Physical Education* (p.516-539). London, UK: Sage.
- Trudel, P., Gilbert, W. et Werthner, P. (2010). Coach education effectiveness. Dans Lyle, J., et Cushion, C. (2010) *Sports Coaching E-book: Professionalization and Practice*. Elsevier Health Sciences.
- Trudel, P., Haughian, L. et Gilbert, W. (1996). L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 503-522.
- Vargas-Tonsing, T. M. (2007). Coaches' preferences for continuing coaching education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(1), 25-35.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., et Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research (3<sup>e</sup> ed.)*. New York: Springer Publishing Company.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: University Press.

- Wenger, E., McDermott, R. A. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.
- Werthner, P. et Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *Sport psychologist*, 20(2), 198.
- Werthner, P. et Trudel, P. (2009). Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 433-449.
- Williams, S. J. et Kendall, L. (2007). Perceptions of elite coaches and sports scientists of the research needs for elite coaching practice. *Journal of Sports Sciences*, 25(14), 1577-1586.
- Woodman, L. (1993). Coaching: A science, an art, an emerging profession. *Sport Science Review*, 2(2), 1-13.
- Wright, T., Trudel, P. et Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical education and sport pedagogy*, 12(2), 127-144.

## **ANNEXES**



## **ANNEXE A**

### ***Guide d'entretien final***

#### **1. Profil de l'entraîneur**

- a) Dans quelle discipline sportive entraînez-vous présentement?
- b) Depuis combien de temps êtes-vous entraîneur dans ce sport?
- c) Depuis combien de temps êtes-vous entraîneur, toutes disciplines confondues?
- d) Quelle est la catégorie et la moyenne d'âge de vos athlètes?
- e) Est-ce une occupation à temps plein ou temps partiel?
- f) Quel âge avez-vous?

#### **2. Parcours d'apprentissage de l'entraîneur**

##### **2.1 Les types de situations d'apprentissage en fonction des tâches présentées dans le modèle de Côté et al. (1995).**

- a) Quelles sont vos principales tâches en tant qu'entraîneur en ce qui concerne l'entraînement (voir exemples du modèle)? Quelles sont les situations d'apprentissage significatives que vous avez vécues depuis vos débuts en entraînement qui vous ont permis de développer vos connaissances et compétences en lien avec ces tâches d'entraînement?
- b) Quelles sont vos principales tâches en tant qu'entraîneur en ce qui concerne la compétition (voir exemples du modèle)? Quelles sont les situations d'apprentissage significatives que vous avez

vécues depuis vos débuts en entraînement qui vous ont permis de développer vos connaissances et compétences en lien avec ces tâches de compétition?

c) Quelles sont vos principales tâches en tant qu'entraîneur en ce qui concerne l'organisation (voir exemples du modèle)? Quelles sont les situations d'apprentissage significatives que vous avez vécues depuis vos débuts en entraînement qui vous ont permis de développer vos connaissances et compétences en lien avec ces tâches d'organisation?

## **2.2 Les types de situations d'apprentissage en fonction des composantes périphériques du modèle de Côté et al. , (1995).**

a) Selon vous, quelles sont vos principales caractéristiques comme entraîneur (voir exemples du modèle)? Quelles sont les situations d'apprentissage significatives que vous avez vécues depuis vos débuts en entraînement qui vous ont permis de développer vos caractéristiques comme entraîneur?

b) Selon vous, quelles sont les principales caractéristiques de vos athlètes (voir exemples du modèle)? Quelles sont les situations d'apprentissage significatives que vous avez vécues depuis vos débuts en entraînement qui vous ont permis de développer vos connaissances et compétences concernant les caractéristiques de vos athlètes?

c) Selon vous, quels sont les principaux facteurs contextuels qui influencent votre travail (voir exemples du modèle)? Quelles sont les situations d'apprentissage significatives que vous avez vécues

depuis vos débuts en entraînement qui vous ont permis de développer vos connaissances et compétences concernant ces facteurs contextuels?

**3. Point de vue personnel de l'entraîneur sur les situations d'apprentissage**

- a) Quelles démarches (situations d'apprentissage) mettez-vous en œuvre actuellement afin d'améliorer votre pratique professionnelle et parfaire vos connaissances en tant qu'entraîneur?
- b) Selon vous, quels types de situations d'apprentissage bénéficieraient davantage aux entraîneurs dans leur formation?

## ANNEXE B

Liste des catégories et sous-catégories avec les définitions utilisées pour l'analyse de contenu

Catégories et définitions (Types de situations d'apprentissage)	Sous-catégories et définitions (Situations d'apprentissages)
<b>1. Situations assistées :</b> Situations d'apprentissage pour lesquelles une institution/une tierce personne vise à faciliter l'apprentissage en proposant des contenus à apprendre, en déterminant des conditions pédagogiques, en choisissant des procédures d'évaluation, etc.	<b>1.1. Formation universitaire :</b> Formation offerte par une institution universitaire dans le domaine de l'activité physique, sans égard au cycle d'études : éducation physique, kinésiologie, sciences de l'activité physique, etc. Une reconnaissance (diplôme) est octroyée.
	<b>1.2. Formation d'institut sportif reconnu :</b> Formation offerte par une institution sportive québécoise reconnue : PNCE, INS, Fédérations sportives, etc. Une reconnaissance est octroyée.
	<b>1.3. Formation sportive – sans octroi de reconnaissance :</b> Formation offerte par un individu/un organisme portant sur des thématiques précises relatives à l'entraînement sportif. : Conférences, colloques, séminaires, etc. Aucune reconnaissance n'est octroyée.
	<b>2.1. Expérience</b> <b>2.1.1. Expérience en tant qu'athlète :</b> Expériences vécues par l'entraîneur alors qu'il était lui-même athlète dans la discipline qu'il entraîne ou une autre discipline sportive <b>2.1.2. Expérience en tant qu'entraîneur :</b> Expériences vécues par l'entraîneur – en tant qu'entraîneur - dans la discipline qu'il entraîne ou une autre discipline sportive <b>2.1.3. Expérience professionnelle dans un contexte autre que l'entraînement :</b> Expériences vécues dans un contexte professionnel autre que l'entraînement sportif. <b>2.1.4. Expérience de vie à l'extérieur de l'entraînement :</b> Situations de la vie personnelles vécues qui amènent l'entraîneur à évoluer en tant qu'individu et contribuent à modifier sa façon d'être et de penser. <b>2.2. Interactions</b> <b>2.2.1. Interactions avec d'autres entraîneurs :</b> Interactions verbales ou via d'autres moyens de communication, avec des collègues entraîneurs (du même programme ou d'autres programmes), de la même discipline sportive ou d'une autre discipline sportive et pouvant avoir lieu dans différents contextes : camps d'entraînement, compétitions, activités sociales, etc. <b>2.2.2. Interactions - Mentorat :</b> Interactions avec un entraîneur reconnu pour son expertise/son expérience et qui joue le rôle plus ou moins formel de formateur ou de personne ressource auprès de l'entraîneur. <b>2.2.3. Interactions avec d'autres professionnels de l'entraînement sportif :</b> Interactions verbales ou via d'autres moyens de communication avec des professionnels ouvrant dans des domaines
<b>2. Situations non assistées :</b> Situations d'apprentissage où les contenus à apprendre ne sont pas préalablement déterminés et où il n'y a pas de protocole d'évaluation standardisée	

	<p>connexes à l'entraînement sportif : administrateurs, agent de fédération, nutritionnistes, psychologues, physiothérapeutes, etc.</p> <p><b>2.3. Observation</b></p> <p><b>2.3.1. Observation d'autres entraîneurs - même discipline sportive</b> : Démarches d'observation des actions, des décisions et des modes de fonctionnement d'autres entraîneurs qu'ils côtoient sur le terrain (même discipline sportive).</p> <p><b>2.3.2. Observation d'autres entraîneurs – autre discipline sportive</b> : Démarches d'observation des actions, des décisions et des modes de fonctionnement d'entraîneurs œuvrant auprès d'athlètes pratiquant d'autres disciplines sportives.</p> <p><b>2.4. Recherche personnelle</b></p> <p><b>2.4.1. Références - format papier</b> : Consultation d'ouvrages de référence (format papier) à propos de sujets relatifs l'entraînement</p> <p><b>2.4.2. Références – format informatique</b> : Consultation de sites web pour aller chercher des informations sur des sujets relatifs l'entraînement</p> <p><b>2.5. Éducation familiale</b> : Éducation et valeurs transmises au sein de la famille</p>
<p><b>3. Situations internes</b> : Situations d'apprentissage qui n'impliquent pas de nouveaux contenus et qui reposent uniquement sur les efforts conscients de l'entraîneur pour remettre en question des idées, conceptions, des connaissances et des pratiques déjà existantes dans sa structure cognitive.</p>	<p><b>3.1. Réflexion (Pratique réflexive)</b> : Processus cognitif durant lequel l'entraîneur réfléchit en cours d'action ou en rétrospective des actions réalisées et qui amène l'entraîneur à faire des prises de conscience.</p>

## ANNEXE C



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

### Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Analyse des sources d'apprentissage d'entraîneurs sportifs de niveau développemental québécois**

**Gabrielle Lebel**

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'activité physique, Faculté des sciences de l'activité physique

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

#### *Membres du comité*

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Jeanne Koudogbo, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Nancy Lauzon, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique

Marianne Khignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 1er décembre 2016

**ANNEXE D**  
**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de  
recherche

*«Analyse des situations d'apprentissage d'entraîneurs sportifs québécois de  
niveau développement»*

Gabrielle Lebel, chercheuse principale  
Faculté des Sciences de l'Activité Physique  
Maîtrise en sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke  
Équipe de direction : Martin Roy, Ph.D. et François Vandercleyen, Ph.D.  
Faculté des Sciences de l'Activité Physique, Université de Sherbrooke

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs principaux de ce projet de recherche sont :

- 1) Identifier et décrire les situations d'apprentissage significatives vécues par les entraîneurs par rapport aux différentes tâches qu'ils occupent.
- 2) Identifier et décrire les démarches que les entraîneurs mettent en œuvre afin de parfaire leurs connaissances, ainsi que leurs besoins en termes de situations d'apprentissage.

**En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à réaliser un entretien d'une durée pouvant aller d'une heure à une heure 30 minutes avec la chercheuse principale de l'étude. L'entretien se déroulera à l'Université de Sherbrooke au moment qui aura été convenu conjointement entre l'entraîneur et la chercheuse selon les disponibilités de ces derniers. De plus, vous recevrez une copie de votre verbatim d'entretien par courriel suite la réalisation de celle-ci pour des fins de vérification. Vous pourrez à ce moment apporter des modifications et précisions au besoin et le retourner à la chercheuse principale.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche et le déplacement nécessaire. Il est possible que vous ne soyez

pas à l'aise de répondre à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, vous êtes libre de refuser d'y répondre.

### **Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de pseudonymes (noms d'emprunt) pour identifier les entraîneurs participants. Les résultats de la recherche ne permettront donc pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans le mémoire qui sera rédigé suite à la réalisation de cette étude et possiblement lors de conférences et séminaires au Québec dans le cadre du présent projet de maîtrise. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau du directeur de recherche de l'étudiante chercheuse principale à l'Université de Sherbrooke et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiante qui mène l'étude et son directeur de maîtrise qui supervise la réalisation de ce projet. Les données identificatoires seront détruites cinq années après la date de fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici soit les risques en lien avec la confidentialité des données et l'inconvénient de temps ou de déplacement, les chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des parcours d'apprentissage des entraîneurs québécois constitue les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour la participation à ce projet.



### Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

#### **Chercheuse principale**

Gabrielle Lebel  
Candidate à la maîtrise  
Faculté des sciences de l'activité physique  
Université de Sherbrooke  
Gabrielle.lebel@usherbrooke.ca

#### **Directeur de recherche**

Martin Roy, Professeur titulaire  
Faculté des sciences de  
l'activité physique  
Université de Sherbrooke  
Martin.roy@usherbrooke.ca  
819-821-8000 poste # 62726

#### **Co-directeur de recherche**

François Vanderclayen, Professeur adjoint  
Faculté des sciences de l'activité physique  
Université de Sherbrooke  
francois.vanderclayen@usherbrooke.ca  
(819) 821-8000 poste # 62733 local : A8-312

[Signature de la chercheuse] [Date de la signature]

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet «Analyse des situations d'apprentissage des entraîneurs sportif québécois de niveau développement». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

---



*J'accepte de participer au projet de recherche présenté plus haut.*

---

Participante ou participant :

Signature :

---

Nom :

---

Date :

---

**S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).